

G

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans
la gestion des imprévus en classe du secondaire

par

Jean-Pierre Pelletier

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès arts (M.A.)

Maîtrise en sciences de l'éducation

Août 2006

© Jean-Pierre Pelletier, 2006

V-676

La documentation scientifique reconnaît la gestion de classe comme une des principales difficultés éprouvées par les enseignants novices. Cependant, avec le temps, les enseignants développent une certaine assurance qui les rend moins vulnérables devant les imprévus, notamment grâce à leur capacité à improviser. L'idée que cette capacité puisse se développer autrement que par l'expérience, c'est-à-dire par le biais d'un entraînement, a amené l'auteur à tenter d'identifier les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe du secondaire.

Cette recherche exploratoire, réalisée à partir d'entrevues semi-dirigées avec des enseignants du secondaire ayant reçu ou non un entraînement à l'improvisation, a fait l'objet d'une stratégie d'analyse qualitative basée sur les premières étapes de l'analyse par théorisation ancrée. Elle montre que cet entraînement peut développer la vigilance et la rapidité d'exécution des enseignants devant des imprévus, ce qui suggère des pistes de réflexion pour la formation des enseignants.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion
des imprévus en classe du secondaire

Jean-Pierre Pelletier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

M ^{me} France Jutras	Directrice de recherche et présidente du jury
-------------------------------	---

M ^{me} France Lacourse	Membre du jury
---------------------------------	----------------

M. Jean-Marie Miron	Membre du jury
---------------------	----------------

Mémoire accepté le 10 juillet 2006

SOMMAIRE

Le désir de trouver des outils pour rendre moins ardue l'adaptation des jeunes enseignantes et des jeunes enseignants à la profession enseignante est à l'origine de cette recherche. En effet, des statistiques alarmantes révèlent un taux très élevé d'abandon de la profession dans les cinq premières années d'enseignement au secondaire. La gestion de classe est reconnue dans la documentation scientifique comme une des principales difficultés éprouvées par les enseignantes et les enseignants débutants. Malgré toute la préparation liée, en grande partie, à la phase préactive de l'enseignement, la gestion des imprévus, une fois en classe, pose problème aux novices, puisqu'ils ne disposent pas d'un répertoire expérientiel suffisant pour faire face à une grande variété de situations. Cependant, avec le temps, les enseignants développent une certaine assurance qui les rend moins vulnérables devant les imprévus qui surviennent en classe, notamment en raison de leur capacité à improviser.

Cette aisance manifestée par des enseignantes et des enseignants expérimentés devant toutes sortes de situations en classe semble établir un lien très étroit entre l'improvisation et une gestion de classe efficace, en particulier lorsque se présentent des situations non planifiées. Holborn (2003), à partir des travaux de Schön (1983) sur le processus de réflexion-en-action, établit un lien entre l'improvisation et l'enseignement de même que Yinger (1987) et Tochon (1993b). Durand (1996) et Le Boterf (2002) permettent de situer l'acte d'improviser à l'intérieur d'un système complexe de connaissances préalables ou complémentaires et font émerger l'idée que cette capacité puisse se développer autrement que par l'expérience. Les travaux de Sawyer (2004) et Lobman (2005), quant à eux, tissent des liens entre une formation en improvisation théâtrale et la gestion des interactions en classe.

La recension des écrits révèle qu'une bonne partie de l'expertise en classe s'explique par l'utilisation de l'improvisation. Curieusement, mis à part Sawyer

(2004) et Lobman (2005), aucun auteur ne semble considérer l'entraînement à l'improvisation comme un outil permettant d'apprendre à réagir face aux imprévus. Si Lobman (2005) démontre, en partie, qu'un entraînement à l'improvisation théâtrale peut avoir des incidences sur la gestion des interactions des enseignantes et des enseignants du préscolaire, aucune autre étude ne révèle les incidences que pourraient avoir les habiletés acquises dans un entraînement à l'improvisation sur la gestion des imprévus en classe chez des enseignantes et des enseignants du secondaire. C'est la raison pour laquelle cette recherche poursuit l'objectif d'explicitier la perception d'enseignantes et d'enseignants des composantes de leur entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe du secondaire.

Pour atteindre cet objectif, une méthodologie qualitative est mise en œuvre. Le cadre de collecte des données repose sur des entrevues semi-dirigées auprès d'enseignantes et d'enseignants ayant reçu ou non un entraînement à l'improvisation. La stratégie d'analyse utilisée s'inspire de l'analyse par théorisation ancrée de Paillé (1994) en empruntant les deux premières étapes de cette stratégie : la codification et la catégorisation. Par la suite, une schématisation préliminaire permet la mise en relation des composantes et alimente l'interprétation des résultats.

Les résultats révèlent que la vigilance et la rapidité d'exécution interviennent directement dans le processus de gestion des imprévus en classe du secondaire et apparaissent comme étant exclusives aux enseignantes et enseignants ayant reçu un entraînement à l'improvisation. La discussion des résultats met non seulement en parallèle ces résultats avec les travaux de Tochon (1993b) et ceux de Yinger (1987) qui établissent un lien entre l'improvisation et la rapidité d'exécution, mais également avec les travaux de Nault (1998) sur l'hypersensitivité, concept inspiré du *withitness* de Kounin (1970) et des travaux de Doyle (1986) sur l'interactivité dans l'enseignement. De plus, un lien significatif est établi avec les études de Sawyer (2004) et Lobman (2005) au sujet du développement de la vigilance chez les sujets ayant reçu un entraînement à l'improvisation théâtrale.

L'entraînement à l'improvisation offre d'intéressantes possibilités, notamment en ce qui a trait au développement de la compétence en gestion de classe chez les novices. Ainsi, en offrant des outils permettant à ces derniers d'atténuer le choc de la réalité à leurs débuts, ce moyen de formation pourrait contribuer, ultimement, à diminuer le taux d'abandon de la profession.

TABLE DES MATIÈRES

IDENTIFICATION DU JURY	2
SOMMAIRE	3
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX	9
REMERCIEMENTS	10
INTRODUCTION	11
PREMIER CHAPITRE – La problématique	14
1. Le contexte de la problématique	14
2. Le problème général et la question générale de recherche	19
3. La recension des écrits	19
3.1 La réflexion-en-action en tant qu'intervention professionnelle	20
3.2 L'enseignement interactif et la performance improvisationnelle.....	22
3.3 Les connaissances préalables et complémentaires à l'application de stratégies d'improvisation	24
3.4 Les ressources émotionnelles.....	25
3.5 Les images personnelles.....	27
3.6 Les savoir-faire cognitifs.....	28
3.7 La routine, la routine adaptée ou l'improvisation	30
3.8 L'improvisation théâtrale comme moyen de formation pratique.....	32
3.9 Les incidences d'une formation à l'improvisation théâtrale sur des enseignantes et des enseignants du préscolaire.....	35
4. L'état de la question	38
5. La formulation de l'objectif de recherche	40

DEUXIÈME CHAPITRE – Le cadre conceptuel42

1.	La perception.....	42
2.	La phase interactive de la gestion de classe	43
3.	Les imprévus	44
4.	L'improvisation.....	46
5.	Les formes d'entraînement à l'improvisation	49
5.1	L'entraînement à l'improvisation théâtrale.....	50
5.1.1	Un outil de formation pour les futurs comédiens.....	50
5.1.2	Le spectacle d'improvisation	51
5.2	L'entraînement à l'improvisation à l'intérieur d'un cours universitaire	52
5.3	Les expériences d'animation de groupe hors stage comme entraînement à l'improvisation	53
5.4	Les formes d'entraînement à l'improvisation retenues pour l'étude	53

TROISIÈME CHAPITRE – La méthodologie55

1.	Une recherche qualitative-interprétative	55
2.	Les caractéristiques des sujets de la recherche	56
3.	Le cadre de la collecte des données : l'entrevue semi-dirigée	61
3.1	Les limites de l'entrevue semi-dirigée	61
3.2	L'élaboration du guide d'entrevue	62
3.3	L'évaluation éthique.....	64
3.4	Le déroulement des entrevues.....	64
3.5	La transcription des données.....	66
4.	La stratégie d'analyse des données qualitatives : les premières étapes de l'analyse par théorisation ancrée.....	67
4.1	La codification initiale et la catégorisation	68
4.2	La schématisation préliminaire	71
5.	Les critères de rigueur.....	72
5.1	Les cas contrastés	72
5.2	La triangulation des données.....	73

5.3	La saturation des catégories et des données	73
5.4	La confirmation	74
QUATRIÈME CHAPITRE – Les résultats		75
1.	L'article soumis.....	76
CONCLUSION.....		117
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		120
Annexe A - Première version du guide d'entrevue		124
Annexe B - Version finale du guide d'entrevue		128
Annexe C - Formulaire de consentement		132
Annexe D - Accusé de réception de l'article		136
Annexe E - Politique rédactionnelle de la revue		138
Annexe F - Contribution de chacun des auteurs de l'article scientifique.....		140

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure 1	La gestion des imprévus en classe	38
Figure 2	Les types d'imprévus	46
Tableau 1	Le profil des sujets de la recherche	59
Tableau 2	La catégorisation des données.....	70

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement :

- Ma directrice de mémoire, France Jutras, qui, grâce à sa disponibilité, ses encouragements, son extrême gentillesse, sa curiosité, son ouverture d'esprit et sa connaissance exceptionnelle du monde de la recherche universitaire, a transformé la réalisation de ce mémoire de maîtrise en une aventure scientifique fascinante, mais surtout en une expérience humaine inestimable;
- Les membres du jury du projet de recherche et du mémoire, M^{me} France Lacourse, M. Jacques Joly et M. Jean-Marie Miron, qui, grâce à leurs commentaires et à leurs suggestions, ont grandement contribué à l'enrichissement de ce mémoire;
- Toutes les enseignantes et tous les enseignants interviewés qui ont accepté de livrer une partie d'eux-mêmes, anonymement, avec une générosité hors du commun;
- Tammy Verge, pour sa très grande disponibilité, son inestimable compétence en improvisation et, surtout, sa détermination à m'aider à « comprendre »;
- Michel Nadeau, pour sa riche connaissance de l'improvisation en tant qu'outil de formation théâtrale;
- Denis Pelletier, qui a accepté de mettre au profit de ce mémoire son indéniable talent de traducteur;
- Carole Pratte, qui a peaufiné la mise en page de ce mémoire avec beaucoup de gentillesse et, surtout, de professionnalisme;
- Mon amoureuse, à qui je dois l'étincelle qui a transformé ce projet en une véritable passion. C'est aussi grâce à elle que j'ai pu me créer l'espace et les conditions nécessaires à la réalisation de ce grand projet;
- Ma petite fille, qui, bien malgré elle, a dû sacrifier du temps de qualité avec son papa et qui, sans trop comprendre pourquoi, le laissait à la maison pendant qu'elle devait aller « travailler à la garderie »;
- Toutes les personnes qui ont contribué, parfois sans le savoir, à l'enrichissement de ce mémoire.

INTRODUCTION

Dans la grande majorité des professions, l'expérience acquise au fil des ans apporte de nombreuses satisfactions : une plus grande efficacité, plus de confiance en soi, un meilleur équilibre, etc. Par contre, les débuts représentent une source de stress considérable, même si, dans la plupart des professions, la complexité des dossiers et la charge de travail augmentent progressivement.

Paradoxalement, dans le milieu de l'enseignement, il semble que ce soit tout le contraire. En effet, les débutants se retrouvent très souvent avec les groupes les plus difficiles (faiblesses académiques, troubles du comportement, etc.) en plus de se voir attribuer leur tâche « à la dernière minute ». Loin d'être placés dans des conditions d'insertion idéales, les novices vivent très souvent une première année d'enseignement difficile, qui ne traduit pas fidèlement le quotidien des enseignantes et des enseignants, une fois le « choc de la réalité » passé.

Parallèlement à cette préoccupation, la passion de l'improvisation théâtrale et de ses incidences sur la vie des gens qui l'ont pratiquée autant sur le plan personnel que professionnel ne pouvait que provoquer un intérêt pour la convergence de ces deux domaines. Dès lors, l'idée que l'improvisation puisse jouer un rôle au début de la vie professionnelle des enseignantes et des enseignants ne pouvait trouver meilleur écho que chez les professionnels de l'enseignement ayant eux-mêmes vécu des expériences en improvisation. Ces deux domaines, l'enseignement et l'improvisation, ont motivé la mise en oeuvre de cette recherche.

Le premier chapitre présente la problématique de notre recherche en explicitant le contexte dans lequel elle s'inscrit. Puis, à travers la recension des écrits, nous situons l'improvisation à travers l'ensemble des actions possibles devant des situations nouvelles et le système complexe des facteurs qui influencent le processus de réflexion-en-action. Ensuite, l'objectif de recherche est énoncé.

Dans le deuxième chapitre, nous précisons les concepts de perception, de phase interactive de la gestion de classe, d'improvisation et d'entraînement à l'improvisation et le troisième chapitre, traitant de la méthodologie, présente le type de recherche privilégié pour atteindre notre objectif de recherche. Ensuite, dans le troisième chapitre sont précisés les sujets de la recherche, le cadre de la collecte des données, c'est-à-dire le choix de l'entrevue semi-dirigée, ses limites, ses conditions de réalisation ainsi que l'élaboration du guide d'entrevue. Nous poursuivons en décrivant la stratégie d'analyse des données que nous avons privilégiée. Enfin, nous terminons ce chapitre en traitant des critères de rigueur et de validité de la recherche mis de l'avant dans cette recherche.

Le quatrième et dernier chapitre présente les résultats de cette recherche sous la forme d'un article scientifique soumis à la *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Cet article résume la problématique, le cadre conceptuel et la méthodologie, puis présente les résultats ainsi que la discussion de ces résultats à travers une mise en parallèle avec le cadre conceptuel et la recension des écrits. Au moment de l'évaluation du projet par le jury, l'autorisation de présenter le mémoire par article avait été accordée.

Une telle recherche qualitative comporte certaines limites. Il faut rappeler le caractère subjectif implicite d'une approche qualitative/interprétative. L'auteur, en particulier dans une démarche itérative inspirée de l'analyse par théorisation ancrée, est à l'origine de tous les choix méthodologiques effectués. La subjectivité est d'autant plus présente lorsque le chercheur provient du milieu de l'enseignement secondaire puisque les convictions forgées au fil des années de pratique viennent interférer, parfois inconsciemment, avec l'objet de la recherche. Le choix de l'entrevue semi-dirigée comme cadre de collecte des données comporte des risques sur le plan du statut épistémologique des données puisque les sujets doivent réfléchir rétrospectivement sur des événements tout en tentant d'isoler les incidences d'un

facteur parmi plusieurs autres. De plus, il y a un risque de contamination des données par le biais de la désirabilité sociale. Nous croyons cependant que l'utilisation de cas contrastés et de différents moyens de triangulation a contribué à atténuer ces limites. Il n'en demeure pas moins que, dans des domaines où les connaissances sont peu développées, il faille commencer par ce type de recherche.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présenterons la problématique de notre recherche en explicitant le contexte dans lequel elle s'inscrit. Puis, nous situerons l'improvisation à travers l'ensemble des actions possibles devant des situations nouvelles et le système complexe des facteurs qui influencent le processus de réflexion-en-action. Ensuite, nous énoncerons l'objectif ainsi que les questions spécifiques de recherche.

1. LE CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE

L'enseignement fait partie de ces professions de relations humaines qu'il faut apprendre à apprivoiser. Rares sont les enseignantes et enseignants qui affirment s'être sentis à l'aise, en contrôle de la situation, dès la première année de pratique professionnelle.

En effet, les débuts dans l'enseignement peuvent être extrêmement éprouvants. De nombreux échanges avec des enseignantes et enseignants novices et une expérience personnelle difficile ont provoqué notre intérêt pour les phénomènes d'entrée dans la profession enseignante. Le désir de trouver des outils pour rendre moins ardue l'adaptation des jeunes enseignantes et des jeunes enseignants à cette profession se situe à l'origine de ce projet de recherche.

Des statistiques alarmantes révèlent un taux très élevé d'abandon de la profession dans les cinq premières années d'enseignement au secondaire. Le problème est tellement aigu que certains novices, souvent les plus compétents et les plus qualifiés, découragés par cette première expérience, en viennent à abandonner la profession (Opinel 2001). En effet, « des études menées par Parker (1986, dans

Weva, 1996), Henry (1988, dans Weva, 1996) et Walker (1992, dans Weva, 1996) révèlent qu'au Canada 15 % des novices quittent après un an d'enseignement, ce qui représente le double (6 %) de ce qu'on retrouve dans les autres professions » (*Ibid.*, p. 13). Ainsi, le réseau scolaire se trouve privé de nombreuses enseignantes et de nombreux enseignants talentueux qui n'ont pu se tailler une place au sein de la profession. Au Québec, des études récentes indiquent que 20 % des enseignantes et enseignants abandonnent la profession dans les cinq premières années de leur carrière (Martel et Ouellette, 2003).

Opinel (2001, 2002) montre que les problèmes de gestion de classe expliquent ce taux d'abandon particulièrement élevé : « Il est en effet frappant de constater à quel point la gestion de classe pose problème. On n'a qu'à se référer aux sondages Gallup (1986) menés depuis 1969 aux USA. Plusieurs d'entre eux révèlent que la discipline est un problème dominant au secondaire. » (Opinel 2001, p. 15) « Dans la recherche menée par Greenlee et Ogletree (1993) auprès de 41 enseignantes et enseignants sur les raisons de l'abandon de la profession par les novices, 39 d'entre eux ont parlé de la gestion de classe comme étant le facteur prédominant. » (Opinel, 2002, p. 172)

Une autre observation vient alimenter ces inquiétudes. Il semble que les futures enseignantes et les futurs enseignants réussissent à effectuer les stages de formation pratique sans trop éprouver de difficultés de gestion de classe. Dans le cadre de son mémoire de maîtrise, Castonguay (2003) a analysé une vingtaine de documents visant à « mettre à jour les niveaux de maîtrise des douze compétences des finissants en enseignement décrits dans la littérature en les graduant selon les évaluations des finissants eux-mêmes, de leurs maîtres associés ainsi que de leur superviseurs universitaires. » (p. iii et iv) En ce qui concerne la compétence 6 *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves*, l'auteure relate un résultat étonnant : « Alors que dans la littérature de nombreuses recherches documentent les

difficultés rencontrées par les enseignantes et enseignants débutants à gérer leur classe, nos résultats ne font état d'aucune difficulté à cet égard pour tous les sujets évalués.» (*Ibid.*, p. 194) Lacourse (2004) a remarqué un phénomène semblable chez les stagiaires interviewés dans le cadre de sa thèse de doctorat. En effet, les étudiantes et les étudiants ont, en de très rares occasions, été mis à l'épreuve sur le plan de la conduite de la classe. Il est important de préciser que ces résultats, mettant en évidence la quasi-absence de ce type de difficultés durant les stages, proviennent de recherches réalisées avant l'entrée en vigueur des programmes de formation à l'enseignement axés sur le développement de compétences professionnelles. Une des explications possibles de ces résultats pourrait provenir du fait que les stages n'offrent pas un contexte réel, c'est-à-dire que la classe n'est pas sous l'entière responsabilité professionnelle du stagiaire. Selon Pelpel (1989) :

Un stage apparaît comme une préparation, à plus ou moins long terme, à un domaine professionnel ou à un métier, pouvant aller de la simple prise de contact à la prise de responsabilité. C'est pourquoi le terme d'*initiation* convient, au sens où l'on parle d'une *formation initiale*. Il indique qu'il s'agit d'une simple approche, d'un commencement, d'un début, et non du plein exercice d'une activité professionnelle à part entière. » (p. 4)

Le choc de la réalité serait d'autant plus saisissant lors de la première année d'insertion professionnelle où s'effectue une véritable prise en charge professionnelle d'une classe pour la première fois. Ces enseignantes et enseignants, une fois en poste, vivent assez souvent de nombreuses difficultés liées à la gestion de classe. Les mesures d'insertion professionnelle étant peu développées dans les écoles, le personnel enseignant novice se retrouve souvent seul et démuni devant ses difficultés. Il y a certes lieu d'intervenir dans les premières années d'insertion professionnelle, en soutenant les novices à l'aide d'un programme de mentorat, par exemple, ou en leur offrant des formations, mais il faut surtout se demander ce qu'il est possible de faire en formation initiale pour diminuer le risque de problèmes graves de gestion de classe dès la première année d'insertion professionnelle.

À l'heure actuelle, ces stages représentent le moyen de formation pratique privilégié par les programmes universitaires de formation à l'enseignement au Québec. À partir de 1994, la durée du stage est d'ailleurs passée de 200 heures à 700 heures réparties sur les quatre années du baccalauréat (Gouvernement du Québec, 1992). Il ne s'agit pas de remettre en question le bien-fondé des stages de formation pratique, puisqu'ils offrent aux étudiantes et aux étudiants une multitude de possibilités de développement. Par contre, nous croyons important de souligner certaines de leurs limites en ce qui a trait au développement de la compétence en gestion de classe.

La gestion de classe, autrefois associée uniquement au contrôle des mauvais comportements, est aujourd'hui un concept beaucoup plus vaste que Nault (1998) décrit comme « l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose une enseignante ou un enseignant pour produire des apprentissages. » (p. 15) Ainsi, la gestion des apprentissages cognitifs reliés au contenu occupe une place de choix à l'intérieur de cette définition. Cette gestion suppose donc une bonne planification, l'établissement de conditions organisationnelles telles qu'un ensemble de règles et de routines et, enfin, le contrôle durant l'action qui permet de vérifier, au moment de l'action, l'efficacité du système de planification et d'organisation de l'apprentissage mis en place ainsi que « les habiletés de sagacité, de chevauchement, de mobilité, de rythme et de rétroaction essentielle à la conduite de la classe. » (*Ibid.*, p. 15-16)

En formation initiale, il est possible d'apprendre concrètement à planifier des leçons et à organiser la classe en développant des routines et des règles de conduite, mais le contrôle durant l'action, c'est-à-dire les réactions à développer durant les interactions en classe, semblent être soumises à des règles beaucoup plus difficiles à cerner. En effet, « l'absence d'explicitation des stratégies chez les professionnels s'explique par la nature tacite de leur expérience. Les actions intuitives et spontanées de la vie quotidienne mettent en jeu des compétences difficiles à articuler logiquement. » (Tochon, 1993b, p. 56)

L'efficacité des interactions en classe est d'abord étroitement liée à une bonne planification et à la mise en place de routines. Selon Leinhardt et Greeno (1986) : « *The use of routines reduces the cognitive processing for teachers and provide them with the intellectual and temporal room needed to handle the dynamic portion of the lesson* »¹ (p. 94) Les routines libèrent donc l'« espace mental » de l'enseignante et de l'enseignant, ce qui lui permet de se concentrer davantage sur la gestion de la phase interactive de l'enseignement et, par le fait même, sur la gestion des imprévus : « *Routines expand the teacher's facility to deal with unpredictable elements of a task.* »² (*Ibid.*, p.76) On peut facilement lier cette notion d'espace mental à la mémoire de travail limitée de l'être humain telle que soulignée par Tardif (1992) : « Miller (1956) a clairement démontré que la mémoire de travail ne peut contenir à la fois que sept unités d'information plus ou moins deux. » (p. 168) Ainsi, plus une enseignante ou un enseignant planifie et développe de routines, plus sa mémoire de travail est en mesure de traiter l'information nouvelle générée par les interactions en classe.

Malgré toute la préparation liée, en grande partie, à la phase préactive de l'enseignement, la gestion des imprévus, une fois en classe, pose problème aux novices, puisqu'ils ne disposent pas d'un répertoire expérientiel suffisant pour faire face à une grande variété de situations. On remarque que les enseignantes et les enseignants, avec le temps, développent une certaine assurance qui les rend beaucoup moins vulnérables devant les imprévus. Tochon (1993b) a d'ailleurs dégagé de ses études qu'une grande partie de leur enseignement repose sur leur capacité à improviser, à maîtriser un certain nombre de routines et à planifier de manière beaucoup plus large. Cette facilité à improviser aide les enseignantes et les

¹ En faisant appel à des routines, l'enseignant réduit l'intensité du traitement cognitif et s'aménage un espace intellectuel et temporel qui lui permet de gérer la portion dynamique de la leçon.

² Les routines permettent à l'enseignant de gérer avec plus de facilité les éléments imprévisibles d'une tâche.

enseignants chevronnés à faire face à toutes sortes de situations sans pour autant que leur autorité ou leur crédibilité ne soient remises en cause.

2. LE PROBLÈME GÉNÉRAL ET LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Cette aisance manifestée par des enseignantes et des enseignants expérimentés devant toutes sortes de situations en classe nous pousse à croire qu'il existe un lien très étroit entre l'improvisation et une gestion de classe efficace, en particulier lorsque se présentent des situations non planifiées. Il nous apparaît intéressant d'explorer plus en profondeur les écrits scientifiques à l'aide de la question générale suivante : Quelle utilisation font les enseignantes et les enseignants de l'improvisation dans la gestion des imprévus en classe?

Dans la question générale, nous précisons « en classe », puisque nous nous concentrons sur la phase interactive de l'enseignement par opposition à la phase préactive qui fait appel à la planification et la routinisation.

3. LA RECENSION DES ÉCRITS

La question générale de recherche nous a amené à explorer ce lien entre l'improvisation et la gestion des imprévus. Holborn (2003), à partir des travaux de Schön (1983) sur le processus de réflexion-en-action, établit un lien entre l'improvisation et l'enseignement de même que Yinger (1987) et Tochon (1993b). Le peu d'ouvrages ou d'articles scientifiques qui traitent spécifiquement de l'improvisation dans l'exercice de la profession enseignante a également permis d'ouvrir d'autres perspectives intéressantes, notamment grâce aux écrits de Durand (1996) et Le Boterf (2002), qui permettent de situer l'acte d'improviser à l'intérieur d'un système complexe de connaissances préalables ou complémentaires. De son côté, Sawyer (2004) nous a permis de découvrir les liens possibles entre une formation en improvisation théâtrale et la gestion des interactions en classe. Enfin,

nous avons pu trouver une étude empirique menée par Lobman (2005) sur les incidences d'une formation à l'improvisation théâtrale sur l'enseignement au préscolaire.

3.1 La réflexion-en-action en tant qu'intervention professionnelle

Le concept d'improvisation n'aurait pas pu faire l'objet d'une étude dans le cadre d'une vision techniciste de l'enseignement. Jusqu'au début des années 1980, l'activité professionnelle du personnel enseignant était souvent définie, selon Legault (1994), « comme une résolution instrumentale de problème, obtenue rigoureusement par l'application d'une théorie scientifique et technique » (p. 57). Cette vision de l'enseignement « suppose que les professionnels ne rencontrent que des problèmes standards demandant l'application de solutions toutes faites pour les résoudre. » (*Ibid.*)

En opposition à cette conception de la pratique professionnelle, Schön met en évidence le caractère intuitif du savoir du praticien. Selon l'auteur, les situations de pratique comportent des zones d'indétermination (incertitude, unicité, conflit de valeur) qui ne peuvent faire référence à des problèmes standards. En effet, devant un imprévu, la réflexion « peut s'effectuer au cours de l'action – sans l'interrompre – comme après coup. C'est la distinction que Schön fait entre la réflexion-en-action et la réflexion sur l'action. » (*Ibid.*, p. 58).

Cette réflexion-en-action, en faisant appel à l'intuition du praticien dans des situations marquées par l'incertitude, s'apparente sur le plan sémantique au concept d'improvisation. D'ailleurs, Schön (1983), dans son ouvrage intitulé *The Reflective Practitioner*, résume ainsi son concept : « *We have also begun to describe an epistemology of reflection-in-action which accounts for artistry in situation of*

uniqueness and uncertainty. »³ (p. 164) La teinte artistique de l'intervention, l'unicité de la situation et le contexte d'incertitude : trois facteurs qui, à notre avis, décrivent le contexte à l'intérieur duquel se produit une improvisation. D'ailleurs, Holborn (2003) affirme que « la recherche de Schön, conduite avec des professionnels venant de plusieurs secteurs, indique que les meilleurs praticiens ne se fient pas à des formules dans leurs prises de décision; ils sont capables d'improviser des réponses dans des situations non familières. » (p. 289)

Schön (1994) décrit ainsi le cadre de la réflexion-en-action qu'il appelle « conversation réflexive avec la situation » :

Lorsqu'il rencontre tel phénomène singulier, le [praticien réflexif] va quand même extraire de son répertoire familier l'un ou l'autre élément qu'il considère comme un exemple type ou une métaphore génératrice qui l'aidera à traiter le nouveau phénomène. [...] À mesure que le chercheur réfléchit sur les ressemblances observées, il formule de nouvelles hypothèses. Des hypothèses qu'il va vérifier en accomplissant certaines expériences. Et ces gestes expérimentaux vont à leur tour contribuer à modeler et à sonder la situation en question. L'on a donc affaire à une expérience transactionnelle à trois volets. » (p. 321)

De cette façon, les praticiens comparent constamment les situations nouvelles à leur répertoire d'expériences déjà vécues auparavant et tentent d'y répondre de manière similaire et, comme l'explique Holborn (2003) :

Lorsqu'ils se voient confrontés à une situation pour laquelle le cours normal des opérations ne fonctionne pas, ces professionnels cherchent à discerner des variables qui pourraient les aider à saisir la nature du problème. En étudiant ces variables, ils identifient les facteurs auxquels ils doivent prêter attention, et définissent dans quel sens la situation doit être changée. (*Ibid.*, p. 289)

³ Nous avons aussi commencé à établir une épistémologie de la réflexion en action qui explique les mécanismes du talent artistique dans les situations uniques et incertaines.

Par ailleurs, la création de ces métaphores génératrices semble être l'apanage des enseignantes et des enseignants expérimentés. En effet, Schön précise que « toutes les personnes observées [...] connaissent bien les véhicules et les langages de leur pratique respective. C'est ce qui leur permet de mettre en place des mondes virtuels où elles peuvent, par le produit de leur imagination, faire une répétition générale de leurs gestes. Le praticien possède donc ces éléments sur le bout des doigts. » (*Ibid.*, p. 323) La connaissance approfondie que possèdent ces praticiens de leur domaine ainsi que cette capacité à puiser dans un répertoire d'expériences vécues semblent expliquer que le processus de réflexion-en-action de Schön s'appuie en grande partie sur des savoir-faire empiriques.

Dans le domaine de l'enseignement, cette parenté entre la réflexion-en-action de Schön et l'improvisation se manifeste surtout dans le contexte interactif de la classe. D'autres auteurs s'y sont intéressés, comme Tochon et Yinger.

3.2 L'enseignement interactif et la performance improvisationnelle

Tochon (1993b) s'est intéressé à l'interactivité de l'enseignement. Il la définit comme un emboîtement spontané de routines les unes dans les autres tant que la leçon est conforme aux prévisions ou que les divergences sont tolérables. Dès qu'apparaissent des indices de non-conformité, l'enseignante ou l'enseignant s'interroge sur la nécessité d'une action immédiate. S'il la juge nécessaire et qu'une routine est disponible pour résoudre le problème qui se présente, il y recourt; sinon, il réagit spontanément puis poursuit son cours comme planifié.

Devant un indice de non-conformité, cette réaction spontanée, provoquant une action immédiate, amène l'auteur à se pencher sur le concept d'improvisation planifiée. Ce concept, que Tochon dit reprendre de Yinger, englobe la réflexion-en-action, les actions contextualisées des routines ou des scénarios et leurs relations aux moments délibérés, remarquables bien que rares, des décisions. D'ailleurs, Yinger

(1987) décrit l'enseignement interactif comme une performance improvisationnelle :
 « *The improvisational nature of conversation and interaction is especially relevant for understanding interactive teaching, because conversation is the major vehicle for instruction. Teaching is "conversational performance", where the audience members become players too.* »⁴ (p. 19)

Dans son ouvrage intitulé *L'Enseignant expert*, Tochon aborde explicitement l'improvisation en tant que matériau utilisé par le personnel enseignant d'expérience. Tout en reprenant la notion de réflexion-en-action développée par Schön, il affirme que l'improvisation est l'élément créatif dont l'enseignante et l'enseignant se sert pour atteindre ses objectifs à partir des intérêts des élèves.

Tochon (1993b) estime que le degré de compétence de l'enseignante et de l'enseignant semble proportionnel à sa faculté d'adapter rapidement son enseignement aux besoins des élèves et aux événements de la classe. Il ajoute qu'il est important de retenir ceci :

L'improvisation bien planifiée est un processus naturel chez les professionnels très qualifiés. Elle n'a rien à voir avec le manque de préparation qui pourrait survenir chez un praticien novice. L'improvisation est l'aptitude à exceller dans un domaine intériorisé au point de pouvoir se libérer du contenu et se consacrer pleinement au contexte d'interaction. (*Ibid.*, p. 125-126)

Cette capacité à improviser serait d'ailleurs un des éléments importants de la définition de l'enseignant expert telle qu'explicitée par Tochon :

Les experts semblent plutôt fonctionner par la création d'hypothèses à partir des données factuelles que par le test d'une règle connue. La décision des experts paraît naître de l'habileté plus que de la raison, les intuitions

⁴ La nature improvisationnelle de la conversation et de l'interaction est particulièrement utile pour comprendre l'enseignement interactif, car la conversation est le plus grand vecteur de l'instruction. Enseigner est donner une « prestation conversationnelle » dans laquelle l'auditoire a aussi un rôle à jouer.

soudaines et l'imagination systématique formant le corps même de l'expertise. (*Ibid.*, p. 150)

Tout comme Schön, mais de façon plus explicite, Tochon et Yinger reconnaissent le fonctionnement improvisationnel de l'enseignant expert. Même si l'expertise ne s'explique pas exclusivement par l'expérience, il faut tout de même considérer que l'expert a appris à réfléchir sur sa pratique en se servant de son expérience professionnelle, ce que l'enseignante ou l'enseignant novice n'a pas eu le loisir de faire à ses débuts dans l'enseignement.

Dans une perspective de formation initiale à l'enseignement, il serait souhaitable que l'apprentissage de cette conversation réflexive avec la situation s'appuie sur d'autres paramètres que les connaissances professionnelles acquises par l'expérience. Ainsi, les novices pourraient apprendre à utiliser des stratégies d'improvisation en s'appuyant sur d'autres types de ressources, de savoirs ou de savoir-faire que ceux qui sont issus de l'expérience.

3.3 Les connaissances préalables et complémentaires à l'application de stratégies d'improvisation

La consultation d'ouvrages scientifiques nous a permis de situer l'improvisation dans l'ensemble complexe des compétences liées à l'acte d'enseigner. Puisque l'improvisation est une stratégie utilisée dans le feu de l'action, il est important de comprendre qu'elle est tributaire d'un ensemble de connaissances préalables et complémentaires. Préalables parce que les décisions prises devant un imprévu s'appuient sur ces connaissances. Complémentaires parce qu'elles sont interdépendantes et forment un tout qui s'actualise devant des situations non planifiées. Autrement dit, avant de se retrouver devant une classe, les enseignantes et les enseignants possèdent des savoirs, des savoir-faire, mais également des ressources personnelles qu'ils mobiliseront lorsqu'ils seront en contact avec des élèves. Le

Boterf (2002) décrit l'acte d'enseigner comme un système complexe puisqu'il nécessite l'activation de nombreuses connaissances :

L'élaboration de représentations opératoires et l'image qu'il a de lui-même permet au professionnel de vouloir et de savoir mobiliser de façon pertinente un ensemble de savoirs, de savoir-faire, d'aptitudes, de qualités personnelles, d'expériences. Ces ressources incorporées, c'est-à-dire inséparables de sa personnalité, sont hétérogènes, hétéroclites. Une des caractéristiques essentielles de « la » compétence du professionnel consiste à les choisir et à les combiner par rapport à des objectifs à atteindre (problèmes à résoudre, projets à conduire, activités à réaliser...). On distinguera plus particulièrement parmi ces ressources : les savoirs (théoriques, d'environnement, procéduraux), les savoir-faire (formalisés, empiriques, relationnels, cognitifs), les aptitudes ou qualités, les ressources physiologiques et les ressources émotionnelles. (p.116-117)

Évidemment, une grande majorité de ces savoirs ou ressources sont mobilisés dans chacune des phases de la gestion de classe, telles que nommées par Nault (1998), c'est-à-dire dans la planification, l'organisation et le contrôle durant l'action. Puisque notre sujet d'étude porte sur la gestion des imprévus en classe et que ceux-ci surviennent durant la phase interactive de l'enseignement, nous nous attarderons aux processus qui interviennent dans le feu de l'action. Les ressources émotionnelles en sont un bon exemple.

3.4 Les ressources émotionnelles

L'enseignante ou l'enseignant, faut-il le rappeler, est d'abord un être humain qui possède des caractéristiques personnelles qui fondent ses actions et ses réactions. Comme l'affirme Le Boterf (2002) :

Il ne suffit pas de disposer de connaissances et de savoir-faire pour agir avec compétence ou pour élaborer des stratégies d'action efficaces. Les travaux du professeur Antonio D. Damasio en neurologie (1995) montrent que le raisonnement ne peut être véritablement pertinent que s'il est informé par les émotions [...]. Plus précisément les capacités émotionnelles permettent de réduire le champ des alternatives et donc de pouvoir prendre des décisions

dans un temps restreint. [...] L'improvisation et l'intuition trouvent ici, en partie du moins, une explication. (*Ibid.*, p. 156)

Il s'agit ici d'une explication qui permet de considérer l'improvisation autrement que par la pratique experte. Elle s'appuie sur d'autres paramètres que les savoirs et les savoir-faire provenant de la formation ou de l'expérience liée à l'exercice de la profession sans toutefois les exclure. Devant une situation ou un problème à résoudre :

L'organisme émet des signaux émotionnels que Damasio appelle des « marqueurs somatiques » [...] Ils ne remplacent pas les processus logiques de raisonnement, mais réduisent la gamme des options sur lesquelles ils auront à s'appliquer. [...] Issus de l'éducation et de l'expérience - et donc de l'apprentissage - ces marqueurs somatiques constituent de véritables ressources émotionnelles. Toutes les informations sensorielles qui sont captées par le cerveau et qui ne parviennent pas jusqu'à la conscience peuvent expliquer pour une part ce qu'on dénomme habituellement « l'intuition ». (*Ibid.*, p. 156)

Ici, l'intuition et l'improvisation sont intimement liées dans l'inconscient, ce qui explique le caractère parfois mystérieux du processus décisionnel en action. « L'émotion est ce qui permet de mobiliser des énergies pour agir. Les gestes et les initiatives professionnelles peuvent y trouver leur source. N'oublions pas que l'émotion, c'est - étymologiquement - ce qui met en mouvement. » (*Ibid.*, p. 156)

Le Boterf, ici, met en évidence le rôle que peuvent jouer les ressources émotionnelles au moment d'improviser devant une situation qui commande une réflexion très rapide. Pour mieux comprendre ce qui se produit lors d'une improvisation, il est primordial de s'attarder maintenant aux caractéristiques des connaissances et des savoir-faire qui sont intimement liées à l'action dans le cadre d'un événement non planifié.

3.5 Les images personnelles

Durand (1996), dans *L'enseignement en milieu scolaire*, s'est intéressé aux connaissances fortement ancrées dans la situation : les images. À son avis, ce sont des organisateurs cognitifs que l'on peut qualifier selon trois aspects (Johnston, 1990, 1992) :

Il s'agit du résultat d'expériences, c'est-à-dire qu'elles intègrent des dimensions intimes de vécu et d'engagement corporel dans la situation; elles sont le signe et l'élément d'une compréhension ou d'une appréhension personnelle de la situation; elles définissent une façon d'être, de faire l'expérience de la situation et délimitent donc un mode de rapport au monde. Ces images sont transitoires, circonstancielles, fortement insérées dans le contexte dans lequel elles émergent. (p. 194)

Durand (*Ibid.*) précise le sens de l'utilisation de ces images pour les novices :

Ce caractère situé et strictement marqué par le contexte a été bien repéré par Rovegno (1994) qui a montré que les contenus pédagogiques d'enseignantes et d'enseignants débutants sont contrôlés par des « affordances sociales » (Valenti et Good, 1991) de telle sorte qu'ils inscrivent leur enseignement dans une zone d'optimalité en termes d'économie et d'asservissement à une culture éducative locale, comme si les actions étaient « naturellement » marquées par le contexte social et culturel. (p. 197)

Commentant une étude de Clandinin (1986), Durand précise que « ces images ont à voir avec les émotions ressenties dans les situations de classe, revêtent une coloration morale importante et sont, comme on l'a déjà dit, des dimensions de l'expérience vécue. Fortement reliées à l'expérience personnelle privée, elles acquièrent un caractère normatif et influencent les critères de jugement et de choix pédagogique. » (p. 195-196)

Cette description des images fait une place importante à l'expérience personnelle privée dans le processus de conversation réflexive avec une situation nouvelle. La résolution de problèmes peut donc s'appuyer sur autre chose que les

savoir-faire empiriques. On peut ainsi en conclure que la compétence à agir devant des imprévus ou à improviser n'est pas seulement tributaire de l'expérience professionnelle.

3.6 Les savoir-faire cognitifs

Le Boterf (2002), dans sa typologie des connaissances, décline les savoir-faire en quatre catégories : formalisés, empiriques, relationnels, cognitifs. Si les savoir-faire empiriques sont issus de l'expérience, les savoir-faire cognitifs, eux :

correspondent à des opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse et à la résolution de problèmes, à la conception et à la réalisation de projets, à la prise de décision, à la création ou à l'invention. [...] Ces capacités cognitives sont mises en œuvre et organisées entre elles par un sujet en interaction avec son environnement. Le sujet peut être considéré comme un système ouvert susceptible d'organiser et de réorganiser ses capacités cognitives, en fonction des caractéristiques particulières de l'environnement avec lequel il est en relation. (*Ibid.*, p. 139)

Il apparaît que ces caractéristiques particulières de l'environnement doivent d'abord être perçues par les enseignantes et les enseignants pour mettre en action ces savoir-faire cognitifs. En effet, l'hypersensitivité, telle que décrite par Nault (1998) :

permet à l'enseignante et à l'enseignant d'être continuellement attentif aux élèves, au matériel, et à la mouvance de ces entités physiques durant une période de classe. L'hypersensitivité s'adresse aussi au mouvement psychologique et pédagogique de la collectivité des élèves ainsi que de chacun d'eux durant les activités en salle de classe. L'enseignante ou l'enseignant, par exemple, percevra rapidement que les élèves commencent à se désintéresser collectivement d'une activité. De la même manière, il s'apercevra rapidement qu'un élève dans un groupe est en train de faire dévier l'action hors de l'objectif visé. (p.188)

L'hypersensitivité est une traduction de *withitness*, concept exploré par Kounin (1970) dans le cadre de ses travaux sur la gestion de classe. Ce dernier décrit le *withitness* comme une démonstration du fait que l'enseignante ou l'enseignant sait

ce qui se passe dans sa classe. Pour parvenir à le « démontrer », l'enseignante ou l'enseignant doit d'abord percevoir l'événement avant qu'il ne perturbe le déroulement du cours. Il faut donc éviter de percevoir les conséquences avant la cause. Ensuite, cette « démonstration » nécessite une intervention verbale ou non verbale de l'enseignante ou de l'enseignant. L'extrait qui suit démontre que le *withitness* défini par Kounin représente autant une idée d'action que de perception :

Withitness was defined as a teacher's communicating to the children by her actual behavior (rather than by simple verbal announcing : "I know what's going on.") that she knows what the children are doing, or has the proverbial "eyes in back of her head." What kinds of teacher behaviors, and in what circumstances, provide cues to pupils as to whether the teacher does or does not know what is going on? It is not adequate to measure what a teacher knows in order to obtain a score for the degree of her withitness. It is necessary to measure what she communicates she knows. The children, after all, must get the information that she knows or doesn't know what is happening?⁵ (Ibid., p. 80-81)

Cette sensibilité du personnel enseignant face aux événements imprévus qui font dévier ou qui sont sur le point de faire dévier le cours des événements planifiés est une condition essentielle à l'activation de ses savoir-faire cognitifs.

Les savoir-faire cognitifs sont particulièrement actifs dans la résolution de problèmes. Landa (1970, dans Le Boterf, 2002) et Briand (1987, dans Le Boterf, 2002) distinguent quatre procédures de résolution de problèmes :

- L'algorithme simple : c'est l'application systématique d'une procédure d'enchaînement d'opérations élémentaires.

⁵ On a défini la vigilance (« *withitness* ») comme étant un moyen utilisé par l'enseignante de communiquer aux élèves par son attitude (plutôt qu'en leur disant verbalement : « je sais ce que vous faites ») qu'elle sait ce que font les élèves, ou quelle a ces fameux « yeux derrière la tête ». Quels types de comportements de l'enseignant, et dans quelles circonstances, donnent des indices aux élèves sur le fait que l'enseignant sait ou ne sait pas tout ce qui se passe dans la classe ? Il ne convient pas de mesurer ce que sait une enseignante pour déterminer son degré de vigilance. Il est nécessaire de mesurer ce qu'elle communique à propos de ce qu'elle sait. Après tout, les élèves doivent être informés du fait qu'elle sait ou ne sait pas ce qui se passe.

- L'algorithme d'essai : c'est une procédure par tâtonnements à partir de la mobilisation de divers algorithmes déjà mémorisés.
- L'heuristique par association d'idées : c'est une procédure de résolution par analogie. Des éléments de solution sont empruntés à divers systèmes.
- L'heuristique par découverte vraie : c'est la découverte par exploration active. C'est la mise en œuvre de ce que l'on appelle parfois la « pensée divergente ». Le sujet aboutira à une création nouvelle par mise en relation d'éléments ne devant avoir *a priori* aucune relation les uns avec les autres. De la rencontre inattendue peut naître la nouveauté. Elle suppose de savoir organiser la contingence et la rencontre de matériaux disparates. (*Ibid.*, p.149)

Un algorithme représente « un ensemble de règles précises ou procédure structurée en un nombre fini d'opérations, qui permet de résoudre mécaniquement un problème, de prendre une décision, de réaliser une tâche ou de comprendre une situation d'une manière méthodique et optimale. » (Legendre, 1993, p. 33) Une heuristique est « un mécanisme inhérent à un processus de découverte. Méthode progressive de résolution de problèmes qui se réajuste en fonction du but à atteindre et des résultats obtenus aux opérations précédentes. » (*Ibid.*, p. 687)

Ainsi, Le Boterf (2002) décrit les savoir-faire cognitifs comme des outils de résolution de problèmes qui utilisent des processus algorithmiques et heuristiques de degrés différents selon la nature des problèmes qui se présentent. Ces outils de résolution de problèmes débouchent nécessairement sur des actions à prendre qui doivent permettre de poursuivre le déroulement d'une période de cours sans en briser le rythme. Nous jetons ici un regard sur ces différentes possibilités d'actions.

3.7 La routine, la routine adaptée et l'improvisation

Lors de l'apparition d'un imprévu ou d'une brisure dans le déroulement prévu d'une période de cours, il y a activation d'un savoir-faire pour rétablir l'équilibre.

La résolution d'un problème de manière algorithmique peut se traduire par l'application d'une routine, par un rappel de la planification de départ ou par le rappel d'une règle déjà définie par l'enseignante ou l'enseignant. Elle n'exclut pas l'idée d'une décision à prendre, comme le choix de la routine en fonction du problème, mais le processus est connu et appliqué de façon systématique. Par contre, dans l'action, il arrive que l'enseignante ou l'enseignant doive faire appel à des heuristiques afin d'adapter une routine ou tout simplement pour créer une réponse inédite devant un problème. Ainsi, *l'heuristique par association d'idées* correspond à l'adaptation d'une routine et *l'heuristique par découverte vraie*, à l'improvisation. Lacourse (2004) explique ainsi l'adaptabilité des routines :

Si un écart survient dans le processus [par lequel un savoir procédural composé d'algorithmes énonçables est investi dans l'action et se transforme en savoir-faire], une substitution d'action peut intervenir par l'entremise d'une heuristique et permettre malgré tout la réussite de l'activité enclenchée. Cette substitution d'action est appelée variante. Une même routine peut être composée de plusieurs variantes qui poursuivent toutes la même intention. (p. 101)

La variante d'une routine consiste donc à transformer une routine déjà existante pour la modeler à une situation nouvelle qui commande autre chose que la routine déjà connue. L'auteure reprend les travaux de Malglaive (1990) qui affirme que « la particularisation des situations à l'aide de l'heuristique rend fonctionnelle et efficace la routine, puisqu'elle peut répondre à l'obstacle en créant des particularisations de l'activité, donc son adaptabilité pour atteindre l'efficacité attendue par le professionnel. » (p. 216)

L'improvisation consiste, quant à elle, à créer une intervention (non pas à partir d'une routine, mais à partir de nos savoirs, savoir-faire et ressources personnelles) qui permettra de retrouver l'équilibre. Cette improvisation pourrait même éventuellement être génératrice d'une routine. Lacourse (2004), dans son analyse des origines des routines chez des stagiaires, rapporte que, pour plusieurs

d'entre eux, certaines routines « se développent dans l'action. À titre d'exemple, les routines de "prise de présences" et de "transition" ont été apprises, d'après nos répondants, exclusivement dans l'action. » (p. 212-213) Les routines adaptées et les improvisations activent donc des heuristiques à des degrés variables en réponse à une situation imprévue.

En partant du fait que l'analyse de la réflexion-en-action provoque de nombreux questionnements, il serait intéressant d'explorer si des expériences ont déjà été menées en formation initiale ou continue afin de développer ces mécanismes de réflexion-en-action, développement trop souvent attribué à l'expérience. Sans vouloir évacuer l'importance de comprendre ce qui se passe vraiment dans le cerveau du praticien lorsqu'il doit prendre des décisions dans le feu de l'action, il serait important de vérifier si la pratique de l'improvisation, en formation initiale ou continue, peut avoir des incidences sur les habiletés de contrôle durant l'action des enseignantes et des enseignants. Très peu d'auteurs ont abordé ce sujet dans les écrits scientifiques, sujet qui permettrait de découvrir que le développement de la réflexion-en-action et de la compétence à improviser peuvent s'appuyer sur un certain type de formation pratique. Nous verrons dans les deux prochaines sections de quelle façon Sawyer (2004) et Lobman (2005) ont abordé la question.

3.8 L'improvisation théâtrale comme moyen de formation pratique

Sawyer (2004) soulève d'abord l'opposition entre deux courants de pensée en enseignement, c'est-à-dire l'enseignement créatif (*creative teaching*) et l'enseignement-performance (*teaching as performance*). Le premier exprime une vision professionnalisante et le second, une perspective techniciste. À l'intérieur du courant créatif se retrouve la notion de performance improvisationnelle (*improvisational performance*). Sawyer compare l'improvisation théâtrale au contexte d'interaction en classe :

In improvisational theater, a group of actors creates a performance without using a script (...). These performances emerge from unpredictable and unscripted dialogue, on stage and in front of an audience. In a similar way, an effective classroom discussion emerges from classroom discourse, and is not scripted by the lesson plan or by the teacher's predetermined agenda.⁶
(p. 13)

En effet, dans l'improvisation théâtrale, les acteurs décident dans l'urgence et construisent à partir des données souvent imprévisibles générées par les autres participants. Sawyer affirme également que l'apprentissage de l'improvisation peut aider les enseignantes et les enseignants à gérer les interactions en classe de façon à assurer, dans une perspective socio-constructiviste, l'apprentissage des élèves :

Improvisational skill is required to manage the participatory aspects of social interaction, turn taking, the timing and sequence of turns, participant roles and relationships, the degree of simultaneity of participation, and rights of participants to speak. It is also required at the pedagogical content level to notice and comment on connections among students and with the material. A better understanding of improvisational performance can help us understand the creative process involved in collaborative learning.⁷ (Ibid., p. 15)

Sawyer estime que la formation en improvisation offerte aux futurs comédiens est transférable aux enseignantes et enseignants novices dans une perspective d'enseignement créatif :

Once we recognise that creative teaching is improvisational, it opens up a new range of opportunities for training teachers, because teacher-training programs can take advantage of the training that aspiring improvisational

⁶ Dans un théâtre d'improvisation, un groupe de comédiens livre une prestation sans avoir recours à un script (...). Ces prestations sont le résultat d'un dialogue imprévisible et non scénarisé, livré sur scène devant un auditoire. De façon similaire, une discussion de classe efficace émerge d'un discours de classe qui n'est dicté ni par la leçon, ni par l'ordre du jour de l'enseignant.

⁷ Le talent d'improvisation est nécessaire pour gérer les aspects participatifs de l'interaction de groupe, l'ordre d'intervention des participants, la durée et la séquence des interventions, le degré de simultanéité de la participation et le droit de parole des participants. Au niveau du contenu pédagogique, il est également nécessaire de noter et de commenter les liens que font les élèves entre eux et avec le matériel. Une meilleure compréhension des mécanismes qui sous-tendent le talent d'improvisation peut nous aider à comprendre les processus créatifs qui entrent en jeu dans le contexte de l'apprentissage coopératif.

actors receive. Aspiring improv actors begin by taking improvisational acting classes, and these classes teach a set of basic principles that encourage collaborative and emergent performances. For example, actors are also taught to avoid « playwriting », thinking more than one or two dialogue turns ahead trying to predict the response to his or her proposal, and then formulating in advance his or her next dialogue turn. Given the uncertainty of improvisation, such prediction is impossible, and results in a distracted performer who is not « in the moment » and not fully listening to the other actors.⁸ (Ibid., p. 18)

Le lien entre une formation en improvisation théâtrale et le transfert d'une pédagogie centrée sur l'enseignante et l'enseignant vers un apprentissage centré sur l'interaction avec les élèves fait déjà l'objet, aux États-Unis, d'expériences concrètes :

Several professional development programs have begun to use improvisational training, both with K12 teachers (Kuhrs, 2003); www.academicplay.com; www.artistryinteaching.org and college instructors (Logan, 1998; Nudd, 1998; Park-Fuller, 1998). For example, the Center for Artistry in Teaching runs a summer workshop in Washington, DC, which is heavily based on improvisational exercises such as verbal spontaneity games, role-playing, and physical movement (Kuhr, 2003). A program assessment found that teachers were more effective in the year following the workshop; teachers shifted from a teachers-centered style to a more student-centered facilitative style, and both teachers and students asked more higher-order questions (Center for Artistry in Teaching, 2001).⁹ (Ibid.)

⁸ Lorsque nous reconnaissons que l'enseignement créatif tient de l'improvisation, nous ouvrons la porte à une foule de nouvelles possibilités en matière de formation des enseignants, car les programmes de formation des enseignants peuvent s'enrichir des méthodes de formation réservées aux comédiens improvisateurs en devenir. Les personnes qui s'engagent dans cette voie prennent d'abord des cours d'improvisation dans lesquels ils voient des principes de base qui encouragent les prestations collaboratives et émergentes. Les comédiens apprennent par exemple à éviter la « composition », c'est-à-dire de penser à plus d'une ou deux répliques à l'avance, à essayer de deviner les réponses à ces répliques, puis à formuler d'avance son dialogue. Compte tenu du caractère imprévisible de l'improvisation, de telles prévisions sont impossibles et ne servent qu'à distraire le comédien, qui « ne vit plus dans le moment » et n'écoute pas assez attentivement les autres comédiens.

⁹ Plusieurs programmes de formation professionnelle des enseignants intègrent maintenant des notions d'improvisation, tant au primaire et au secondaire (Kuhrs, 2003); www.academicplay.com; www.artistryinteaching.org qu'aux niveaux collégial et universitaire. (Logan, 1998; Nudd, 1998; Park-Fuller, 1998). Par exemple, le Center for Artistry in Teaching offre un atelier d'été à Washington DC qui est fortement axé sur les exercices d'improvisation, dont des jeux de spontanéité verbale, des jeux de rôles et de l'expression corporelle (Kuhr, 2003). Des études ont montré que les enseignants participants faisaient preuve d'une plus grande efficacité en classe dans l'année après avoir suivi la formation; ils avaient tendance à adopter une approche facilitante davantage centrée sur l'étudiant et autant les enseignants que les étudiants posaient des questions d'un ordre plus élevé.

L'auteur croit cependant que ces programmes devraient faire l'objet d'évaluations plus systématiques pour déterminer les meilleures façons de mettre en valeur l'enseignement créatif. (*Ibid.*, p. 18)

Le concept d'enseignement créatif, qui s'inscrit dans une visée professionnalisante de l'enseignement, laisse une grande place à l'autonomie du personnel enseignant. Comme l'affirme Sawyer : « *Creative teaching suggest a very different vision : teachers are knowledgeable and experts professionals, and are granted creative autonomy in their classrooms.* »¹⁰ (*Ibid.*, p. 12) En reconnaissant cette autonomie créative, l'auteur fait une place de choix à l'improvisation comme outil de travail des enseignantes et des enseignants, en particulier dans le contexte interactif de la classe. « *Effective classroom discussion is improvisational, because the flow of the class is unpredictable and emerges from the action of all participants.* »¹¹ (*Ibid.*, p. 12-13)

Même si Sawyer n'a pas démontré, à l'aide d'études empiriques, les incidences de cet entraînement à l'improvisation théâtrale sur la gestion des imprévus, il a inspiré les travaux de Lobman (2005), qui a fait une expérience de formation à l'improvisation théâtrale avec des enseignants du préscolaire.

3.9 Les incidences d'une formation à l'improvisation sur l'enseignement au préscolaire

Une véritable expérience de formation à l'improvisation a été menée par Lobman (2005) auprès de sept enseignantes et enseignants qui ont appris à improviser dans le cadre d'ateliers qui se sont déroulés sur une période de six jours. D'abord, la chercheure a fait des entrevues semi-dirigées avant le début des ateliers pour connaître leurs croyances et leurs pratiques. Par la suite, les ateliers de formation ont

¹⁰ L'enseignement créatif propose une tout autre vision : les enseignants sont des experts, des professionnels qualifiés, et on leur donne une grande autonomie créative dans leur classe.

¹¹ Les discussions de groupe efficaces en classe sont de nature improvisationnelle, car la dynamique des échanges est imprévisible et découle de l'intervention de tous les participants.

été filmés et Lobman a assisté à ceux-ci en tant qu'observatrice. Enfin, à la fin des ateliers, elle a interviewé les enseignantes et les enseignants en leur demandant ce qu'ils pensaient de leur expérience et les incidences de ces ateliers sur leur enseignement.

Ces ateliers étaient animés par une spécialiste de l'improvisation. Un des exercices les plus importants des ateliers a été celui du jeu qu'elle appelle *Oui et* (traduction de *Yes and*). Il s'agit de créer collectivement une histoire et pour la faire progresser, les participants doivent être à l'écoute de ce qui a été dit juste avant, mais aussi à tout ce qui a été dit au préalable. En plus d'être à l'écoute, les participantes et les participants doivent accepter l'offre et construire avec celle-ci en ajoutant un bout de l'histoire et ainsi de suite.

Dans le cadre de l'exercice *Oui et*, le refus de ce qui vient d'être dit peut paralyser l'action et mettre l'autre personne dans une situation difficile. L'animatrice de ces ateliers a aussi fait ressortir que, en improvisation théâtrale, même si on ne comprend pas ou n'apprécie pas ce qu'une personne fait à un moment précis, il faut construire à partir de cet événement tout comme cela se passe en classe. En quelque sorte, il ne faut pas perdre de temps à espérer que cette action disparaisse ou s'arrête, il faut essayer de construire avec elle, ce qu'elle appelle *Accepting the duck*. Voici ce que rapporte Lobman (2005) au sujet de l'expérience vécue par les participantes et les participants :

The teachers did not find learning to improvise easy. They were thrown off guard when someone did something unexpected or that did not fit with their idea of what was supposed to happen. As in the classroom, where the teachers said they had trouble "accepting the duck", the improv workshops challenged the teachers' sense of order and control. The exercises gave them practice in creating with these unexpected, and sometimes uncomfortable, moments. They learned to say "yes and" and stay in the

*moment rather than critiquing or controlling what was happening.*¹² (Ibid., p. 42-43)

Les ateliers d'improvisation visaient donc à rendre les enseignantes et les enseignants prêts à faire face aux imprévus et disposés à construire à partir de ceux-ci. Il semble que le travail de développement de cette compétence a visiblement influencé leur manière de fonctionner en classe, notamment en ce qui concerne l'amélioration de leur écoute des élèves :

*The improv workshops gave the teachers practice in being more creatively responsive to each other, and by their own account this began to impact on how they responded to children in the classroom. They said that they had begun listening to what children were actually saying, rather than assuming they knew what was being said.*¹³ (Ibid., p. 42)

S'ajoutent également les incidences positives de cet entraînement à l'improvisation sur la créativité et la perception de lui-même d'un des participants :

*Doing these exercises as they progressed and you begin to feel more creative doing them and you kind of feel good about yourself and especially if you're a new teacher and unsure, it can help you go into the classroom and you know how to deal with the unexpected.*¹⁴ (p. 41)

Les conclusions de Lobman (2005) démontrent qu'un entraînement à l'improvisation théâtrale peut avoir un impact significatif sur certains aspects de la

¹² Les enseignants n'ont pas trouvé facile l'apprentissage à l'improvisation. Ils étaient souvent pris au dépourvu lorsqu'une personne faisait quelque chose d'inattendu ou qui ne respectait pas leur logique des choses. Dans la classe, où les enseignants avaient du mal à « accepter l'imprévu », les ateliers d'improvisation bouleversaient leur sens de l'ordre et du contrôle. Les exercices leur ont donné l'occasion d'user de leur créativité pendant ces moments inattendus et parfois inconfortables. Il ont appris à dire « oui et » et à rester dans le moment plutôt que de critiquer ou de contrôler la situation.

¹³ Les ateliers d'improvisation ont permis aux enseignants de s'exercer à réagir de façon plus créative avec les autres, ce qui a eu, disent-ils, un effet sur leurs réactions envers les élèves de leur classe. Ils ont aussi affirmé qu'ils avaient commencé à écouter ce que les élèves disaient plutôt que de prétendre savoir ce qu'ils avaient dit.

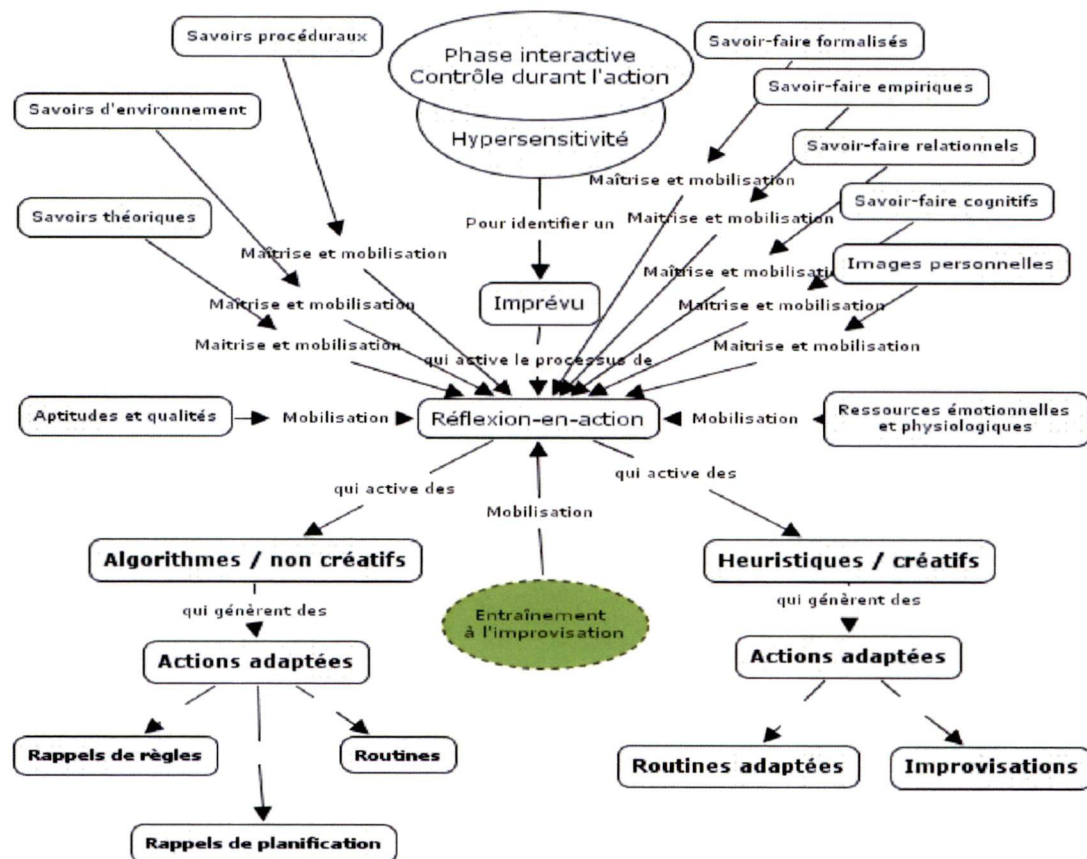
¹⁴ Au fur et à mesure des exercices, on sent qu'on devient plus créatif, et on se sent mieux dans son rôle, surtout lorsqu'on est un nouvel enseignant et qu'on manque d'assurance, car cela peut nous aider à entrer dans la classe sachant qu'on peut composer avec les imprévus.

gestion de la phase interactive chez des enseignantes et des enseignants du préscolaire.

4. L'ÉTAT DE LA QUESTION

Nous présentons à la figure 1 un schéma qui illustre les actions possibles des enseignantes ou des enseignants devant des imprévus et l'ensemble des facteurs qui influencent ces actions. Ce schéma fait en quelque sorte la synthèse de notre recension des écrits.

Figure 1
La gestion des imprévus en classe



Cette représentation graphique nous permet de comprendre la place qu'occupe l'improvisation à l'intérieur de ce système complexe. Le point de départ se trouve dans la phase interactive de l'enseignement où le contrôle durant l'action nécessite une hypersensitivité de la part de l'enseignante ou de l'enseignant (Kounin, 1970; Nault 1998), qui lui permet d'activer le processus de réflexion-en-action (Schön, 1983) devant un imprévu. Ce processus de réflexion met en action une série de savoirs, de savoir-faire, d'aptitudes, d'images personnelles ainsi que de ressources physiologiques et émotionnelles (Le Boterf, 2002 et Durand, 1996) qui génèrent une action adaptée à la situation. Nous avons mis en évidence (ovale pointillé) l'entraînement à l'improvisation, puisque, tel que décrit par Lobman (2005), il intervient directement dans le processus de réflexion-en-action en préparant le personnel enseignant à faire face aux imprévus en construisant à partir de ceux-ci. Cet entraînement n'est pas uniquement mobilisé pour l'action d'improviser, mais pour toute action résultant du processus de réflexion-en-action. Cette action peut consister à appliquer une solution déjà existante (utilisation d'algorithmes) ou à créer une réponse nouvelle en adaptant une routine ou en improvisant (utilisation d'heuristiques).

Schön (1983), grâce à sa théorie de la réflexion-en-action, nous guide vers la compréhension des savoirs pratiques en action. Les travaux de Tochon (1993b) et Yinger (1987) démontrent de façon très explicite que l'improvisation fait partie intégrante de l'enseignement. Malgré la grande importance de ces auteurs pour expliquer l'acte d'improviser, cette utilisation de l'improvisation est très souvent considérée comme une caractéristique des experts. Les écrits de Durand (1996) et Le Boterf (2002) nous ont permis de constater que l'expérience de vie et les ressources personnelles pouvaient avoir des incidences aussi importantes que les savoir-faire empiriques sur la capacité d'improviser, ce qui ouvre la porte à l'utilisation de l'improvisation chez les enseignantes et enseignants inexpérimentés.

Sawyer (2004), de son côté, a explicitement abordé la question de l'improvisation dans une perspective de formation en estimant qu'un entraînement à l'improvisation théâtrale pour les enseignantes et les enseignants pourrait avoir des incidences positives sur l'apprentissage des élèves en classe, puisque les interactions en classe sont à la base de la co-construction du savoir à l'intérieur d'une bonne gestion des discussions. Lobman (2005), quant à elle, a démontré les incidences d'un entraînement à l'improvisation théâtrale dans la gestion des interactions en classe chez des enseignantes et des enseignants du préscolaire.

Si une formation aux techniques d'improvisation a des incidences positives sur la gestion des interactions chez le personnel enseignant du préscolaire, nous estimons qu'une telle formation pourrait permettre à des enseignantes et des enseignants d'autres niveaux scolaires, au secondaire par exemple, d'être plus à l'aise à l'idée de se retrouver dans des situations imprévues et de les aider à y réagir rapidement. Une formation aux techniques d'improvisation pourrait donc avoir des incidences sur l'ensemble des aptitudes à la gestion de la classe, en particulier sur le contrôle durant l'action.

5. LA FORMULATION DE L'OBJECTIF DE RECHERCHE

La recension des écrits révèle qu'une bonne partie de l'expertise en classe s'explique par l'utilisation de l'improvisation. Curieusement, mis à part Sawyer (2004) et Lobman (2005), aucun d'entre eux ne semble considérer l'entraînement à l'improvisation comme un outil permettant d'apprendre à réagir face aux imprévus. Notre problème de recherche tire son origine d'une lacune dans la connaissance scientifique : si Lobman (2005) a, en partie, démontré qu'un entraînement à l'improvisation théâtrale pouvait avoir des incidences sur la gestion des interactions des enseignantes et des enseignants du préscolaire, aucune autre étude ne révèle les incidences que pourraient avoir les habiletés acquises dans un entraînement à l'improvisation sur la gestion des imprévus en classe chez des enseignantes et des enseignants d'autres niveaux scolaire, en particulier au secondaire.

Nous nous intéressons à l'ordre d'enseignement secondaire pour plusieurs raisons. D'abord, comme enseignant et superviseur de stages au secondaire, nous avons, naturellement, le goût d'offrir une aide à l'insertion professionnelle aux personnes que nous côtoyons quotidiennement. Ensuite, nous avons également rencontré certaines enseignantes et certains enseignants qui avaient reçu un entraînement à l'improvisation qui semblaient affirmer que celui-ci avait des incidences positives sur leur gestion de classe. Enfin, deux responsables de formation pratique du baccalauréat en enseignement des arts plastiques de l'Université Laval ont affirmé que l'entraînement à l'improvisation offert à l'intérieur de quelques-uns des cours du baccalauréat semblaient contribuer à une meilleure gestion de classe chez les stagiaires.

L'objectif de recherche consiste donc à **explicitier la perception qu'ont des enseignantes et des enseignants du secondaire des composantes de leur entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe.**

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous allons préciser les concepts de perception, de phase interactive de la gestion de classe, d'improvisation et d'entraînement à l'improvisation.

1. La perception

Puisque cette recherche vise à expliciter la perception qu'ont des enseignantes et des enseignants de l'utilité de leur entraînement à l'improvisation dans la gestion des imprévus, il est important de faire le point sur la définition que nous donnons de la perception. La recension des écrits a fait ressortir le peu d'information sur un lien possible entre l'entraînement à l'improvisation et la gestion des imprévus en classe. Elle a également mis en relief le caractère particulièrement hermétique du processus de réflexion-en-action qui entraîne l'acte d'improviser. Il est donc important d'avoir accès à la verbalisation de l'expérience des enseignantes et des enseignants, de façon à tirer le maximum d'information de leur propre interprétation des actes qu'ils posent dans un contexte d'interaction ainsi que des incidences de leur entraînement à l'improvisation sur la gestion des imprévus en classe.

À ce sujet, Barrette (2001) affirme que « le terme "perception" veut rendre compte de ce qui est accessible par le témoignage des enseignantes et des enseignants sur leur expérience du phénomène. » (p. 37). Pour Sillamy (1989), la perception « est un rapport du sujet à l'objet ». (p. 190)

Toute perception est donc une interprétation qui implique la personnalité tout entière. Plus qu'un simple phénomène sensoriel, c'est une conduite psychologique complexe qui se rapporte [...] à un cadre de référence

particulier, élaboré à partir de notre expérience personnelle et sociale. C'est ce qui explique qu'un objet déterminé n'aura jamais tout à fait la même signification pour deux individus, qui ont, chacun, leur système de référence particulier (*Ibid.*)

Ainsi, l'étude des perceptions relève d'un haut degré de subjectivité que nous croyons cependant nécessaire pour obtenir un accès privilégié à l'expérience « de terrain » des professionnels de l'enseignement.

2. La phase interactive de la gestion de classe

Comme nous l'avons vu plus haut, la gestion de classe est un concept très large qui regroupe l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose une enseignante ou un enseignant pour produire des apprentissages (Nault, 1998). La phase préactive de l'enseignement, incluant la planification et l'organisation par un ensemble de règles et de routines, demeure essentielle au bon déroulement de la phase interactive à laquelle nous nous intéressons ici. Le contexte de la classe est à ce point complexe que toutes les étapes qui précèdent l'arrivée en salle de classe prennent une importance considérable puisqu'elles permettent aux enseignantes et aux enseignants d'être plus attentifs aux événements de la classe qui sont générés par les interactions. Doyle (1977, 1980, dans Doyle, 1986) décrit, entre autres, quatre éléments qui illustrent la complexité de l'environnement d'une classe : la multidimensionnalité, qui traite de la grande quantité d'événements et de tâches; la simultanéité, qui fait référence à plusieurs événements qui arrivent en même temps; l'immédiateté, qui explique la rapidité avec laquelle les événements arrivent et l'imprévisibilité, qui réfère au fait que les événements sont souvent de nature imprévue.

Tous ces facteurs expriment la complexité qui caractérise la phase interactive de l'enseignement. Nous nous intéressons particulièrement aux

événements qui ont échappé à la planification des enseignantes et des enseignants, c'est-à-dire les imprévus.

3. Les imprévus

La phase interactive de l'enseignement est donc marquée par de nombreux événements parfois prévisibles, mais également très souvent imprévisibles. Nous définirons donc la nature de ces imprévus que les enseignantes et les enseignants doivent gérer quotidiennement.

Hubert et Chautard (2001) définissent l'imprévu comme « tout événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive qui a échappé à la programmation de l'enseignante ou de l'enseignant et qui introduit une perturbation dans la leçon en cours. » (p. 81)

Cependant, tous les imprévus ne possèdent pas le même degré d'« imprévisibilité ». D'ailleurs, Perrenoud (1999) distingue deux types d'imprévus : un imprévu où l'incertitude porte surtout sur le moment d'occurrence et un second, plus radical, où l'événement même est aux limites du déjà pensé, voire du concevable.

Afin d'agir sur ces deux types d'imprévus, Perrenoud suggère qu'il est possible, pour faire face au premier type, de mettre en oeuvre une réponse préparée en l'adaptant au moment opportun. Pour le deuxième type, l'auteur croit qu'il faut improviser une réponse adéquate tout en sachant que cette improvisation s'appuie sur un *habitus*¹⁵, une formation, des ressources et les capacités qui en permettent la mobilisation judicieuse et rapide.

¹⁵ « Systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et de maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons aux deux types d'imprévus de Perrenoud, en considérant qu'ils ont comme point commun d'échapper à la planification et qu'ils doivent activer des stratégies d'improvisation, thème central de notre question générale de recherche.

Nous devons cependant compléter la notion d'imprévu à l'aide d'autres paramètres afin de préciser davantage le concept. Un imprévu possède la caractéristique de créer un déséquilibre cognitif, motivationnel ou comportemental. Ce déséquilibre peut être clairement exprimé par les élèves ou pressenti par l'enseignante ou l'enseignant. Par exemple, une enseignante ou un enseignant peut percevoir les signes d'une baisse d'intérêt des élèves et tenter de rétablir l'équilibre motivationnel. Cette baisse de motivation, telle que perçue par l'enseignante ou l'enseignant, peut également être considérée ici comme un imprévu, si elle n'a pas fait l'objet d'une planification visant à rétablir cet équilibre.

Précisons que nous tiendrons compte autant des imprévus reliés à la conduite de la classe qu'à ceux reliés aux apprentissages puisque, dans les faits, les deux types d'imprévus sont très souvent intimement liés tout comme l'affirme ici Doyle (1986) en parlant de la gestion de classe des enseignantes et des enseignants: « *Obviously the task of promoting learning and order are closely intertwined.* »¹⁶ (p. 395) À titre d'exemple, toute question ou intervention d'élèves portant sur le contenu du cours est susceptible de représenter un imprévu pour l'enseignante ou l'enseignant. Ainsi, notre conception d'un imprévu ne doit pas se limiter à des événements qui perturbent fortement le déroulement d'un cours, même si nous n'excluons pas cette possibilité. Évidemment, la plus forte proportion d'imprévus est

atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre. » (Bourdieu, 1980, p. 88-89)

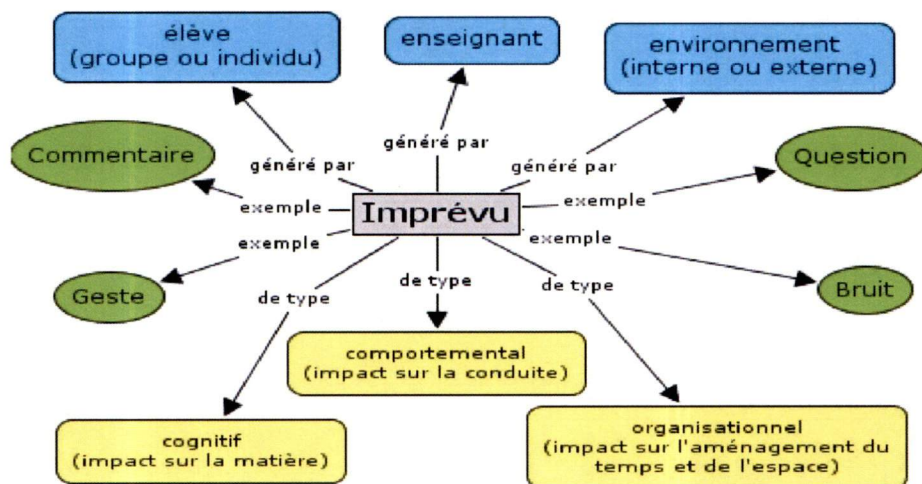
¹⁶ Selon toute évidence, le lien est très étroit entre favoriser l'apprentissage et faire régner l'ordre.

générée par les élèves, mais des facteurs extérieurs peuvent également entrer en jeu (bruit insolite, alarme d'incendie, etc.).

Il faut finalement considérer comme un imprévu toute idée générée spontanément par les enseignantes et les enseignants. Ces derniers pourraient décider de modifier le cours de la leçon tout simplement parce qu'ils désirent introduire une stratégie pédagogique qu'ils jugent, sur le moment, intéressante. Ainsi, ils devront adapter leur enseignement en fonction d'un contexte nouveau qu'ils auront eux-mêmes créés. Ainsi, non seulement la réponse aux imprévus génère-t-elle la créativité, mais cette créativité est elle-même à l'origine de certains imprévus.

Nous présentons à la figure 2 un schéma qui illustre les différents types d'imprévus qui peuvent se produire en classe.

Figure 2
Les types d'imprévus



4. L'improvisation

Le verbe « improviser » est un emprunt à l'italien *improvvisare* dérivé de *improvviso* (qui arrive de manière imprévue) qui est lui-même emprunté au latin

improvisus. Ce dernier est formé de *im* et de *provisus*, qui est le participe passé de *providere* (prévoir), qui est lui-même constitué de *pro* et *videre* (voir). Le nom « improvisation », quant à lui, désigne une œuvre improvisée et l'action, art d'improviser. Il s'emploie spécialement en musique et a pris, dans son acception générale, la valeur péjorative du verbe. (Rey, A., 1998, p. 1800) En effet, très souvent, le terme « improvisation » possède un sens péjoratif et fait référence à des actions réalisées par manque de préparation. Pourtant, afin de définir la pratique experte, Tochon (1993a) fait une description générale de ce que font les enseignantes et les enseignants lorsqu'ils sont confrontés aux réactions des élèves :

Les éléments didactiques organisateurs sont confrontés à des désorganiseurs contextuels propres à la relation pédagogique. Le parallélisme fonctionnel de la gestion diachronique des contenus et la gestion synchronique des relations semblent expliquer l'improvisation chez l'enseignant de langue expérimenté. (p. 456)

Cette définition, loin de suggérer une connotation péjorative, décrit un processus complexe à travers lequel les enseignantes et les enseignants, lorsqu'ils interagissent avec des élèves, doivent réagir rapidement à des situations nouvelles et le plus souvent, imprévues.

Yinger (1987) réunit les thèmes communs des différentes analyses et de sa recherche personnelle en neuf propositions qui forment le corps de son descriptif de l'improvisation:

1. *Improvisation is a form of action especially suited to situations that discourage or prevent deliberative processes such as planning analysis, and reflection.*¹⁷

¹⁷ L'improvisation est une forme d'action particulièrement bien adaptée aux situations où l'on cherche à décourager ou à prévenir les processus délibératifs tels la planification, l'analyse et la réflexion.

2. *Improvisation seems to be especially suitable to face-to-face interaction or performances and to situations that prevent the actor from relying upon mental technologies, like writing or calculation.*¹⁸

3. *Improvisation is a compositional process using as building blocks a set of situationally (contextually) grounded patterns for thought and action.*¹⁹

4. *These patterns are a holistic configuration of "embodied thought" called upon to be composed and enacted (lived) within the social constraint of the context.*²⁰

5. *The working method of improvisation is primarily "retrospective" using patterns from past action to order future action. « Skilful improvisation is based on the incorporation of patterns and pathways in a way that is responsive to changing exigencies and purposes.*²¹

6. *Improvisational patterns are structured by action and include constellations of knowledge, belief and goals.*²²

7. *Improvisational skill is synthetic and compositional, not analytic.*²³

8. *Improvisation is primarily directed toward the establishment and maintenance of relationship : between actor and material, between actor and instrument (tool), between actor and other participant.*²⁴ (p. 27-29)

Ces caractéristiques insistent sur l'importance de l'instantanéité de l'action d'improviser ainsi que sur le rappel de modèles d'action passée et leur confrontation à une situation nouvelle. L'improvisation est donc l'action, le résultat de la réflexion-

¹⁸ L'improvisation semble être particulièrement bien adaptée aux interactions ou aux prestations de personne à personne et aux situations qui ne permettent pas au comédien d'avoir recours aux dispositifs intellectuels comme l'écriture ou le calcul.

¹⁹ L'improvisation est un processus de composition qui utilise comme éléments constitutifs un ensemble de modèles situationnels (contextuels) qui guide la pensée ou l'action.

²⁰ Ces modèles sont une configuration holistique de la « pensée incarnée » qui est appelée à être composée et jouée (vécue) à l'intérieur des limites sociales du contexte.

²¹ Les mécanismes de travail de l'improvisation sont surtout « rétrospectifs » en ce qu'ils utilisent des modèles basés sur des situations passées pour réagir à de nouvelles situations. L'improvisation réussie incorpore ces modèles et cheminements de façon à réagir à des exigences et objectifs différents.

²² Les modèles d'improvisation sont structurés selon l'action et sont régis par un vaste ensemble de connaissances, de croyances et d'objectifs.

²³ Le talent d'improvisation n'est pas analytique, mais synthétique et compositionnel.

²⁴ L'improvisation sert principalement à établir et maintenir des liens : entre le comédien et le matériel, entre le comédien et l'instrument (outil), entre le comédien et d'autres participants.

en-action devant une situation nouvelle. Yinger fait ainsi ressortir toute la complexité de l'acte d'improviser à travers cette description. Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons donc une définition de l'improvisation qui exclut le sens péjoratif et qui ne tient pas compte uniquement de la pratique experte. L'improvisation serait donc une **action créative** qui résulte d'un **processus complexe d'actualisation des connaissances** de l'enseignante et de l'enseignant **devant une situation nouvelle**. Il faut considérer l'improvisation comme un type de réponse face à un imprévu. Elle côtoie donc d'autres actions qui visent à rétablir un équilibre lors de l'apparition d'un imprévu : rappel de règles, rappel de planification, activation d'une routine et adaptation d'une routine. Cette dernière action possède des points communs avec l'improvisation puisqu'elle fait appel à la créativité.

5. Les formes d'entraînement à l'improvisation

Dans la section précédente, nous avons défini l'acte d'improviser comme étant le résultat créatif du processus de réflexion-en-action devant une situation nouvelle. C'est donc une action qui s'inscrit dans l'ensemble des moyens possibles pour gérer les imprévus. La recension des écrits nous a permis de comprendre que l'habileté à improviser est certes une caractéristique des enseignants expérimentés (Tochon, 1993b; Yinger, 1987), mais qu'elle est également accessible aux novices puisqu'elle s'appuie sur d'autres paramètres que les savoir-faire empiriques (Durand, 1996; Le Boterf, 2002). De plus, l'improvisation théâtrale est considérée comme un moyen de formation permettant de mieux gérer les interactions en groupe (Sawyer, 2004; Lobman, 2005). Nous explorons ici quelques-unes des différentes formes possibles d'entraînement à l'improvisation.

5.1 L'entraînement à l'improvisation théâtrale

Nous aborderons l'improvisation sous deux aspects : comme outil de formation des futurs comédiens et comme activité à part entière où des improvisateurs se produisent sur une scène devant public.

5.1.1 *Un outil de formation pour les futurs comédiens*

Pour définir la formation en improvisation des futurs comédiens, nous avons rencontré le professeur d'improvisation du Conservatoire d'art dramatique de Québec, Michel Nadeau (communication personnelle, le 17 février 2005). Selon ce spécialiste, l'entraînement à l'improvisation consiste très souvent à placer deux personnes sur scène et à leur donner un minimum d'information leur permettant de débiter une histoire. Le but est de développer chez eux la capacité d'écoute et de création. L'histoire doit se construire à deux. Le premier lance une réplique et le deuxième doit récupérer cette information pour en lancer une autre et ainsi de suite.

Cet entraînement vise aussi à développer la confiance en l'autre et en ses propres moyens. Ultimement, pour le comédien, l'entraînement à l'improvisation vise à donner l'impression au public que le texte qu'il est en train de jouer n'a pas été préparé, mais que l'histoire se déroule pour vrai, en temps réel. Il lui permet aussi de s'adapter à des répliques lancées par des comédiens de manière différente, de ne pas se sentir déstabilisé par les variations normales, causées par des oublis, des imprévus de toutes sortes.

L'entraînement à l'improvisation vise aussi à se stimuler en situation de performance en faisant de légères modifications qui provoqueront une déstabilisation qui favorisera le plaisir de jouer, qui donnera un challenge, ce que Michel Nadeau appelle du «micro-brassage» pour créer de la vie. Gravel et Lavergne (1987) affirment que l'improvisation théâtrale prépare le comédien à faire face aux multiples

exigences du cinéma, du théâtre, de la télévision, « car le comédien ne devra jamais être surpris par l'accident, par la proposition nouvelle, par le défi et par l'incongru qui se rattache à son art et à la vie. Il tentera d'extraire l'essence de ce qu'il entend et de ce qu'il voit autour de lui afin de la retransmettre par son art. Il essayera des choses, il prendra garde aux habitudes. » (p.17-18)

Gravel et Lavergne (*Ibid.*) estiment que même si l'habileté dans l'exécution semble être au cœur de la réussite d'une improvisation, il est faux de penser que l'art d'improviser n'a pas besoin de technique. Ils dégagent trois règles essentielles de l'improvisation : deux comédiens qui improvisent ne sont pas en état de duel, mais de coopération; ils doivent pratiquer l'écoute totale et ils doivent pratiquer la vision périphérique. Les similitudes avec les règles de gestion de classe sont évidentes : contexte interactif nécessitant la coopération enseignant-élèves et besoin d'une hypersensitivité (Nault, 1998) chez l'enseignant ou l'enseignante.

5.1.2 *Le spectacle d'improvisation*

Depuis le 21 octobre 1977, il existe au Québec une forme de jeu théâtral qui n'a cessé d'évoluer depuis. Il s'agit du spectacle improvisé. Calqué sur le hockey, le spectacle se déroule sur une patinoire (scène) où deux équipes de six joueurs doivent improviser des histoires à partir de thèmes et de contraintes donnés par un arbitre. À la fin de chaque improvisation, le public doit voter pour l'équipe qui a proposé le meilleur spectacle. Aujourd'hui, le jeu est toujours aussi populaire et de nombreuses variantes ont fait leur apparition afin de faire évoluer cette forme théâtrale fort exigeante pour les comédiennes et les comédiens.

Nous avons rencontré Tammy Verge (communication personnelle, le 16 février 2005), joueuse d'improvisation depuis plusieurs années et entraîneure d'une équipe de Québec. Elle croit à l'utilité d'un entraînement à l'improvisation pour développer des habiletés transférables en situation de match. Durant les

entraînements, elle utilise des exercices de réchauffement, de cohésion, de rapidité d'esprit en demandant à ses joueurs de créer des associations d'idées rapides ou en faisant des enchaînements de gestes rapides. Ainsi, les joueurs délient leurs méninges, se réveillent. Elle pousse également ses joueurs à aller dans l'imprévisible de façon à ce qu'ils se sentent armés à faire face à toutes sortes de situations. Cela vise à susciter une confiance en soi fort utile sur une scène d'improvisation.

Pour elle, le spectacle d'improvisation consiste à montrer au public que les joueurs savent exactement où ils s'en vont alors qu'ils n'en ont aucune idée. Ainsi, même si cela peut paraître en contradiction avec les propos de Michel Nadeau, qui affirme que l'entraînement vise à donner l'impression que l'action en cours n'a pas été préparée, il n'en est rien. En effet, les deux visent à créer une illusion, à faire semblant. On voit ici que l'entraînement à l'improvisation théâtrale vise à donner l'impression que tout est sous contrôle sans enlever de spontanéité. C'est d'ailleurs le défi quotidien que doivent relever les enseignantes et les enseignants, en particulier en début de carrière.

Théoriquement, cet entraînement à l'improvisation théâtrale semble représenter un moyen de s'exercer à gérer efficacement toute situation imprévue dans un contexte interactif. En effet, les aptitudes développées dans le cadre de cet entraînement permettent d'accroître la confiance en soi en jonglant sans arrêt avec des situations imprévues. Il s'agit donc d'un moyen bien structuré pour développer la compétence à improviser, mais il existe d'autres formes d'entraînement à l'improvisation, notamment sous la forme de cours.

5.2 L'entraînement à l'improvisation à l'intérieur d'un cours universitaire

Des cours de création ou de jeu dramatique sont offerts dans certains programmes de baccalauréat en enseignement secondaire au Québec. Ces cours offrent la possibilité aux étudiants de développer certaines aptitudes à

l'improvisation. Par exemple, les étudiantes et les étudiants utilisent l'improvisation afin de créer une activité originale dans un court laps de temps pour ensuite la présenter à la classe. Dans d'autres cours, on demande aux étudiantes et aux étudiants de préparer une période d'enseignement et au moment de débiter la présentation devant le groupe, le professeur ajoute une contrainte, par exemple, en indiquant que ce qu'ils ont préparé doit être présenté en fonction d'une classe de première année du primaire. Ces exercices ont pour but de développer des aptitudes à créer rapidement et à agir rapidement et efficacement devant des imprévus.

Nous devons également considérer toute expérience ayant comme point commun la gestion d'interactions dans des contextes d'incertitude.

5.3 Les expériences d'animation de groupe hors stage comme entraînement à l'improvisation

Les expériences d'animatrices ou d'animateurs de camps et de guides touristiques, en raison de ce contexte d'interaction, nécessitent la gestion de nombreux imprévus. Nous estimons que ce type d'expériences peut avoir une valeur significative en termes de gestion des imprévus. En effet, l'expérience d'animation est basée sur une expérience réelle de travail plutôt que sur des exercices d'improvisation théâtrale dont le contexte ne fait pas appel à la gestion d'un groupe de personnes. Puisque la phase interactive de l'enseignement, comme le montrent Tochon (1993b) et Yinger (1987), repose en bonne partie sur l'improvisation, toute expérience de travail similaire à l'enseignement représente en principe un entraînement à l'improvisation.

5.4 Les formes d'entraînement à l'improvisation retenues pour l'étude

Bien que les stages de formation pratique soient évidemment des occasions de développer la capacité à improviser des étudiantes et des étudiants, puisqu'ils doivent faire face à de nombreux imprévus lors de leurs activités de prise en charge

d'une classe, nous avons concentré notre analyse sur les trois autres formes d'entraînement précédemment mentionnées : improvisation théâtrale, cours universitaire et animation de groupes. En effet, puisque notre étude tire son origine de lacunes observées dans la gestion de classe des enseignants novices malgré le fait qu'ils aient fait leurs stages, nous croyons important de nous concentrer sur des formes d'entraînement à l'improvisation complémentaires à ceux-ci. Ce sont d'ailleurs ces trois formes d'entraînement qui ont guidé le choix des enseignantes et des enseignants qui font partie de notre étude.

Dans le chapitre qui suit, nous présentons tout ce qui concerne l'aspect méthodologique de la recherche réalisée dans le cadre de cette maîtrise.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, nous présentons d'abord le type de recherche que nous avons privilégié pour atteindre notre objectif de recherche. Celui-ci, rappelons-le, consiste à expliciter la perception qu'ont des enseignantes et des enseignants du secondaire des composantes de leur entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe. Nous décrivons ensuite les caractéristiques des sujets de la recherche, le cadre de la collecte des données, c'est-à-dire le choix de l'entrevue semi-dirigée, ses limites, ses conditions de réalisation ainsi que l'élaboration du guide d'entrevue. Nous décrivons par la suite la stratégie d'analyse des données que nous avons privilégiée. Enfin, nous concluons ce chapitre en traitant des critères de rigueur et de validité de la recherche que nous avons mis de l'avant.

1. Une recherche qualitative/interprétative

Après avoir bien circonscrit la problématique, défini les concepts et ciblé les objectifs de recherche, notre préoccupation principale consistait à trouver une approche méthodologique bien enracinée dans la pratique afin de mieux comprendre une partie de ce que vivent les enseignantes et les enseignants quotidiennement. C'est pourquoi notre étude s'appuie sur une stratégie de recherche qualitative/interprétative. Pour Savoie-Zajc (2000), « la recherche du courant interprétatif est [...] animée du désir de mieux comprendre le sens que donne une personne de son expérience. » (p. 172) Dans notre cas, l'explicitation des perceptions des enseignantes et des enseignants consiste à mettre l'accent sur le sens qu'ils donnent aux composantes de leur entraînement à l'improvisation qui, dans le contexte de l'enseignement, sont actives dans la gestion des imprévus en classe.

D'ailleurs, le contexte dans lequel évoluent les enseignantes et les enseignants est fortement interactif et cette idée d'un contexte interactif, qui correspond à la nature même de l'éducation, est, selon Savoie-Zajc (2000), un facteur qui légitime une recherche qualitative/interprétative (p. 173) Dans le cadre de notre recherche, nous avons demandé aux sujets de décrire des imprévus générés par les interactions avec des groupes d'élèves, d'analyser leurs actions devant ces imprévus en fonction de leur entraînement à l'improvisation.

La flexibilité est une autre caractéristique de la recherche qualitative/interprétative qui la rend attrayante en fonction de notre objectif de recherche. En effet, notre désir de nous attarder aux perceptions des sujets à partir de cas vécus au quotidien jumelé à notre expérience pratique du milieu ne pouvait, à notre avis, s'accommoder d'une démarche trop rigide. Nous ressentions le besoin d'une certaine liberté d'action, dans laquelle « le chercheur peut prendre en compte les événements vécus en cours de recherche, ses propres prises de conscience et les réactions des répondants face aux tentatives d'interprétation avancées. » (*Ibid.*, p. 178)

Cette attitude réflexive que nous avons adoptée et que nous avons partagée avec nos participantes et nos participants était au cœur de notre approche méthodologique.

2. Les caractéristiques des sujets de la recherche

Il importe de préciser tout d'abord comment les participantes et les participants ont été sélectionnés. D'ailleurs, Savoie-Zajc affirme que, dans une recherche qualitative/interprétative, le choix des personnes qui font partie de l'étude est intentionnel : « c'est-à-dire que le chercheur planifie un ensemble de critères

provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques. » (Savoie-Zajc, 2000, p. 178)

L'idée de départ consistait à interviewer des enseignantes et des enseignants ayant reçu un entraînement à l'improvisation théâtrale afin de poursuivre dans le sens des travaux de Sawyer (2004) et Lobman (2005), qui ont bien décrit son mode de fonctionnement. Pour rechercher les candidats, nous avons d'abord contacté les ligues d'improvisation de plusieurs villes, fait des appels téléphoniques dans des écoles secondaires, utilisé les contacts que nous avions dans le domaine de l'improvisation et de l'enseignement. C'est d'ailleurs le bouche à oreille qui a donné les résultats les plus probants. Cette recherche active de candidats a fait ressortir le fait que le nombre d'enseignantes et d'enseignants actifs au secondaire ayant reçu ce type d'entraînement est extrêmement rare. La pratique de l'improvisation est, somme toute, assez marginale au Québec. Nous avons cependant réussi à trouver des improvisateurs et des improvisatrices qui possédaient un baccalauréat en enseignement, mais qui n'enseignaient pas activement, ce qui rendait leur participation moins pertinente dans le cadre d'une recherche en sciences de l'éducation. À la suite de quelques désistements, nous nous sommes retrouvé avec un seul sujet ayant une expérience significative en improvisation théâtrale.

Il a donc fallu s'adapter à la situation. Cela a entraîné deux conséquences. La première est que nous avons ouvert notre recherche de candidats à d'autres formes d'entraînement à l'improvisation : un cours universitaire et une expérience dans le domaine de l'animation de groupes. La deuxième conséquence est que nous avons défini les diverses formes d'entraînement à l'improvisation dans le cadre conceptuel présenté au deuxième chapitre. Cela représente un ajustement cohérent avec la démarche itérative qui caractérise la recherche qualitative (Paillé et Mucchielli, 2003). Le premier sujet possédait, en plus de son expérience en improvisation théâtrale, une expérience d'animateur de groupe. Il est donc devenu clair qu'en plus de la rareté des candidats ayant reçu un entraînement à l'improvisation théâtrale, les

profils des candidats ne pouvaient être unidimensionnels. Nous avons ensuite trouvé deux candidats ayant suivi un entraînement à l'improvisation à l'intérieur d'un cours universitaire. Parmi ceux-ci, le hasard a fait qu'un de ces deux sujets avait déjà reçu un entraînement à l'improvisation théâtrale. Par la suite, nous avons contacté un candidat ayant une expérience significative de guide touristique. Ainsi, mis à part ce dernier, les trois autres sujets de la recherche avaient reçu au moins deux types différents d'entraînement à l'improvisation. Enfin, pour assurer une plus grande rigueur scientifique et pour éviter de rechercher uniquement le côté positif de l'entraînement à l'improvisation, nous avons décidé de rencontrer deux sujets n'ayant reçu aucun entraînement significatif à l'improvisation.

Précisons que les sujets interviewés sont toutes et tous des enseignantes ou enseignants du secondaire et qu'ils proviennent de milieux scolaires différents. Le tableau 1 décrit en détail le profil des participantes et des participants à l'étude. Celui-ci comprend d'abord le pseudonyme donné à chaque sujet afin de préserver l'anonymat, le nombre d'années d'expérience en enseignement et les types d'entraînement à l'improvisation reçus.

Tableau 1
Le profil des sujets de la recherche

Pseudonyme	Expérience en enseignement	Matière(s) enseignée(s)	Forte expérience d'animation de groupe	Cours universitaire intégrant un entraînement à l'improvisation	Joueur / joueuse d'impro théâtrale	Aucun entraînement à l'improvisation
Alex	8	Mathématiques	X			
Béatrice	3	Arts plastiques Art dramatique Espagnol Enseignement religieux	X	X		
Charles	11	Art dramatique Leadership	X		X	
Frédéric	3	Arts plastiques Art dramatique	X	X	X	
Diane	2	Anglais Économie familiale Arts plastiques Informatique				X
Émilie	4	Sciences et technologies				X

Le tableau 1 démontre que trois des quatre sujets entraînés à l'improvisation l'ont été à partir d'expériences diverses. Ainsi, les sujets qui ont fait de l'improvisation théâtrale ont également vécu des expériences d'animation. Par ailleurs, les sujets qui ont suivi un cours d'improvisation à l'université ont tous deux fait de l'animation de groupes. Mis à part les deux cas contrastés, chaque personne interviewée possède un profil d'entraînement à l'improvisation différent. Malgré les profils d'entraînement à l'improvisation différents, il n'est pas exclu de tenter de faire ressortir les différences dans les perceptions des sujets en ce qui concerne les composantes de leur entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des

imprévus en fonction de la présence ou non d'un type d'entraînement à l'improvisation dans leur profil.

Nous sommes arrivé également à une certaine hétérogénéité sur le plan de l'expérience des sujets à l'étude. Ainsi, deux des candidats interviewés possédant un entraînement à l'improvisation sont des novices, c'est-à-dire avec moins de cinq ans d'expérience en enseignement, et les deux autres sont des enseignants d'expérience. Les novices, plus près de leur entraînement à l'improvisation, ont pu faire des liens très étroits avec leur expérience récente. Cependant, les enseignantes et les enseignants expérimentés nous ont donné accès à une réflexion différente, mais tout aussi riche, puisque marquée par un certain recul et une plus grande maturité. Au sujet de la matière enseignée par les sujets, le nombre extrêmement restreint d'enseignantes et d'enseignants qui ont reçu un entraînement à l'improvisation théâtrale nous a également révélé que ceux et celles qui avaient reçu ce type d'entraînement évoluaient dans le domaine des arts. Nous avons tenté de diversifier les candidats pour représenter d'autres matières, mais pour réussir à avoir un candidat ou une candidate qui avait reçu un entraînement sous la forme d'un cours universitaire, nous nous sommes tourné vers un des seuls programmes qui l'offrent de façon explicite : le baccalauréat en enseignement des arts au secondaire. Ainsi, des quatre sujets ayant reçu un entraînement à l'improvisation, trois oeuvrent dans le domaine des arts. Nous devons tenir compte de cet aspect dans l'analyse de nos résultats.

Il n'y a eu aucune discrimination au sujet du sexe et de la provenance géographique des sujets à l'étude; nous avons considéré que ces critères de sélection étaient secondaires en fonction de l'objectif de recherche.

3. Le cadre de la collecte des données : l'entrevue semi-dirigée

Pour les besoins de la recherche, l'entrevue était un cadre fort pertinent, puisqu'il nous a permis d'aller chercher de manière directe la perception qu'ont les enseignantes et enseignants des composantes de leur entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe. Savoie Zajc (1997) définit l'entrevue comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes impliquées » (p. 295).

Plus précisément, l'entrevue semi-dirigée est celle qui nous a permis d'orienter la discussion vers des thèmes que nous avons déjà ciblés. Comme l'affirme Savoie-Zajc (2000), « ces thèmes proviennent du cadre théorique de la recherche à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions identifiées. » (p. 181) Les thèmes abordés dans le guide d'entrevue seront décrits dans la prochaine section. L'entrevue semi-dirigée représentait un choix logique parce qu'elle nous a permis de récolter une grande quantité de données personnalisées tout en ayant la possibilité d'orienter les contenus en fonction de notre objectif de recherche. Savoie-Zajc (1997) estime qu'« une de ses forces principales, c'est qu'elle donne un accès direct à l'expérience des individus. Les données produites sont riches en détails et en descriptions. » (p. 312)

3.1 Les limites de l'entrevue semi-dirigée

Chaque cadre de collecte de données comporte ses limites et celle qui nous préoccupe le plus au sujet de l'entrevue semi-dirigée concerne le statut épistémologique des données recueillies. Lors de nos entrevues, nous avons demandé aux sujets de réfléchir sur leur expérience, mais « l'expérience de la personne dépasse largement son discours sur celle-ci. Il faut donc se garder de réifier les idées et de camper de façon définitive l'interlocuteur dans le portrait qu'il a donné de sa réalité

au cours de l'entrevue. » (Savoie-Zajc, 1997, p. 312) Par ailleurs, puisqu'il s'agit de décrire la perception des participantes et des participants, il est normal que nous insistions d'abord sur le discours qu'ils portent sur leurs expériences.

Une autre limite de l'entrevue semi-dirigée fait référence à la crédibilité de l'information apportée par les sujets. En effet, ces derniers peuvent répondre aux questions en ayant le désir de rendre service ou d'être bien vus par le chercheur (*Ibid.*, p. 313), ce qui risque de créer une distorsion de la perception des participantes et des participants. Nous avons donc bien informé nos participantes et participants qu'il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses et que ce qui nous importait, c'est de recueillir leur témoignage au sujet de leur expérience.

Enfin, une limite plus spécifique à notre étude est celle de la difficulté pour l'enseignante ou l'enseignant de déterminer la part de l'influence sur la gestion des imprévus qui revient à l'entraînement à l'improvisation et celle qui revient à son style pédagogique ou à toute autre expérience passée, en particulier lorsque nous posons des questions qui nécessitent un effort rétrospectif.

3.2 L'élaboration du guide d'entrevue

La préparation du guide d'entrevue, inspirée de la démarche de Paillé (1991), s'est déroulée en six étapes : élaboration du premier jet, regroupement thématique, structuration interne des thèmes, approfondissement des thèmes, ajout de probes et finalisation du guide.

L'objectif de recherche étant, d'une certaine façon, assez précis dans sa formulation, nous avons tout de même procédé à l'élaboration du premier jet en écrivant en vrac toutes les interrogations que nous avions en tête ou sur papier, sans aucune censure de contenu et, comme le dit Paillé (1991), « sans chercher la cohérence ou la grâce de la formulation ». (p. 4) Très rapidement, à la lecture de ce

premier jet, des regroupements s'imposaient d'eux-mêmes, ce qui a donné lieu à la création de thèmes généraux. C'est l'étape de structuration interne des thèmes qui a suscité le plus de questionnements. En effet, puisqu'un des défis importants des entrevues en lien avec nos intérêts de recherche consiste à rappeler à la mémoire des participantes et des participants des événements précis de gestion des imprévus, l'ordre des interrogations prenait une importance considérable afin d'offrir un contexte facilitant l'émergence du rappel d'événements passés. Une première structuration a donc été établie temporairement pour passer à l'étape d'approfondissement des thèmes afin de « se situer mentalement à la fois au niveau de notre curiosité de recherche et de l'entrevue telle qu'elle aura lieu bientôt. » (*Ibid.*, p. 5) C'est à ce moment que les interrogations se sont précisées, notamment par l'ajout des probes, qui étaient en fait des pistes de réponses aux interrogations qui devaient servir à préciser la pensée des participantes et des participants en cas de besoin. Cette dernière étape complétait la première version du guide d'entrevue, présentée à l'annexe A, qui contenait des interrogations sur le cheminement académique et professionnel de l'enseignant ainsi que sur son entraînement à l'improvisation. Il amenait aussi les sujets à décrire des situations vécues de gestion des imprévus et abordait la perception des incidences de leur entraînement à l'improvisation sur cette gestion. De plus, le guide visait à faire ressortir la part de cette compétence à improviser attribuée à l'expérience en improvisation, au style pédagogique ou à toute autre expérience préalable.

Ce guide a été utilisé lors d'une première entrevue avec Alex. Précisons ici que cette première entrevue n'était pas une entrevue de validation au sens d'une entrevue « non officielle», il s'agissait de la première véritable entrevue à partir de laquelle nous avons resserré le contenu, notamment en diminuant le nombre de questions portant sur le cheminement de carrière des enseignantes et des enseignants pour orienter davantage l'entrevue vers les éléments précis de l'entraînement à l'improvisation qui ont des incidences sur la gestion d'imprévus. De plus, nous avons ajouté des questions qui permettent de cibler davantage des événements précis de

gestion d'imprévus tirés de leurs expériences de travail, qui devenaient le point de départ de toutes les autres questions portant sur leurs actions devant ces imprévus, les résultats de ces actions et les expériences passées qui expliquent leurs actions devant ces événements. La version finale du guide, présentée à l'annexe B, a été également enrichie de rappels importants au sujet du déroulement de l'entrevue, notamment en ce qui concerne les préalables à celle-ci et sa conclusion. Le guide utilisé pour interviewer les cas contrastés a été légèrement modifié pour insister davantage sur la gestion des imprévus et sur les raisons et les expériences passées qui expliquent leurs actions devant chacun des événements. La structure de base du guide est toutefois demeurée intacte.

3.3 L'évaluation éthique

Le recours à des sujets humains par l'entremise d'entrevues nécessitait une demande en bonne et due forme au Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Ce comité a approuvé à l'unanimité, le 22 avril 2005, la demande d'évaluation éthique et a fait parvenir au responsable du projet une *attestation de conformité*. Cette réponse du comité nous a donc permis de passer à l'étape suivante, c'est-à-dire celle des entrevues.

3.4 Le déroulement des entrevues

Tous les sujets ont été contactés par téléphone. Il y a d'abord eu présentation du chercheur et explication des raisons pour lesquelles le sujet a été choisi. Nous avons ensuite expliqué brièvement l'étude. Dans tous les cas, les participantes et les participants ont manifesté de l'enthousiasme face à l'idée de participer à l'étude. C'est également au téléphone que nous mentionnions notre désir d'enregistrer l'entrevue en résumant les dispositions prises pour assurer la confidentialité des données recueillies. De plus, ils ont tout de suite été informés qu'il y aurait deux entrevues, une première d'une heure environ et une seconde, d'environ 30 minutes.

Les sujets étaient également mis au courant qu'ils auraient à lire une lettre d'information et à signer un formulaire de consentement avant de débiter l'entrevue et qu'ils pouvaient se retirer en tout temps du processus. Une entente était ensuite prise au sujet du choix de l'heure et de l'endroit de l'entrevue, en précisant que cet endroit devait être suffisamment calme pour enregistrer les conversations.

Le jour de la rencontre, la participante ou le participant était invité à lire attentivement la lettre de présentation et à lire le formulaire de consentement, que l'on retrouve à l'annexe C. Avant de faire signer le formulaire, nous insistions encore une fois sur le caractère confidentiel de la démarche et nous invitions la personne à poser toutes les questions qu'elle avait envie de poser sur la démarche ou sur le contenu de la recherche. Le sujet était ensuite invité à signer le formulaire. C'est au moment où nous sentions la personne à l'aise que nous avons débuté l'entrevue.

Nous avons utilisé le guide d'entrevue afin de respecter une certaine logique et de ne pas s'éloigner de notre sujet. Mais nous avons tenté dans la mesure du possible de toujours nous inspirer de la réponse donnée par la personne interviewée pour formuler les questions subséquentes afin, d'une part, de rassurer l'interlocuteur et, d'autre part, afin de respecter ce que le sujet amène en fonction de sa compréhension de la question posée ou de l'interrogation soulevée. La reformulation a été utilisée assez fréquemment afin de vérifier la compréhension des propos tenus par le sujet interviewé, question de montrer à l'interviewé que « le chercheur est attentif à son message et qu'il a un souci de bien comprendre ce qui est dit. » (Savoie-Zajc, 1997, p. 309)

L'approche de la fin de l'entrevue était signalée par la nécessité de retourner notre cassette audio au bout de 45 minutes puisque nous utilisions des cassettes de 90 minutes. Cette interruption permettait au sujet d'être rassuré sur le temps qu'avait duré jusqu'à ce moment-là l'entrevue, en particulier pour ceux qui avaient, par exemple, un autre rendez-vous après notre rencontre. C'est à ce moment que nous en

profitations pour annoncer que l'entrevue ne dépasserait pas les 60 minutes prévues. Une fois la dernière question posée, nous avons sollicité leurs réactions au sujet de l'expérience qu'ils venaient de vivre, félicité les sujets pour la richesse des renseignements apportés et, finalement, remercié avec insistance les personnes pour leur collaboration précieuse. Avant de quitter, nous avons fixé un moment pour réaliser la deuxième entrevue.

3.5 La transcription des données

Les entrevues ont d'abord été enregistrées sur bandes audio (deux enregistrements simultanés pour prévenir tout bris). Puis, nous avons nous-même réalisé la transcription des données sur traitement de texte afin d'établir rapidement un contact privilégié avec cette « matière première ». En effet, les longues heures requises pour la réalisation du *verbatim* nous ont permis de débiter mentalement le travail de repérage de certains aspects qui, à ce moment, semblaient prometteurs à des fins d'analyses ultérieures. Une fois la transcription complétée, il s'agissait de passer immédiatement à la phase d'annotation du corpus et de la première analyse afin de nous préparer à la seconde entrevue avec notre participante ou notre participant.

La deuxième entrevue s'est déroulée, dans la plupart des cas, une dizaine de jours après la première. Après les salutations d'usage, nous résumions la manière dont nous avons transcrit les données, codifié le *verbatim* et débuté l'analyse des données. Il s'agissait ensuite de résumer le contenu de la transcription, mais également de donner des pistes d'analyse des données. Nous leur demandions de réagir à ce début d'analyse et la totalité des participantes et des participants l'ont approuvé en ajoutant parfois des commentaires qui allaient dans le même sens que celui du chercheur. À quelques reprises, nous avons tenté d'obtenir des clarifications sur certains aspects, mais cette opération semblait déstabiliser les sujets moins bien préparés à réfléchir sur le sujet. Nous croyons que la durée limitée de cette entrevue ne donnait pas la possibilité à la participante ou au participant de se replonger

suffisamment dans le vif du sujet. Ainsi, les demandes de clarification donnaient peu de résultats. C'est ainsi que la deuxième entrevue est devenue à toutes fins pratiques un outil de validation des données de la première entrevue et non une autre entrevue à transcrire et analyser.

4. La stratégie d'analyse des données qualitatives : les première étapes de l'analyse par théorisation ancrée

La stratégie d'analyse que nous avons choisi d'utiliser s'inspire des travaux d'adaptation de Paillé (1994) de la *Grounded theory* développée par Glaser et Strauss (1967, dans Paillé, 1994, p. 206), que l'auteur appelle « analyse par théorisation ancrée ». Nous avons mis en application les deux premières étapes de cette stratégie, c'est-à-dire la codification et la catégorisation. Bien que le mot « théorisation » ait une connotation d'inaccessibilité, nous adhérons à l'interprétation qu'en fait Paillé (1994) selon laquelle elle peut se manifester par la progression de l'analyse. Ainsi, nous croyons que le niveau de théorisation atteint après la catégorisation convient à notre objectif de recherche, qui vise à expliciter les perceptions des sujets. D'ailleurs, il nous apparaît raisonnable de penser qu'une étude de perception sert de point de départ à une étude plus poussée d'un phénomène. Ainsi, toute tentative de modélisation et de théorisation des paramètres de notre analyse risquait de complexifier inutilement des résultats rendus clairs par la catégorisation. L'explicitation des perceptions des enseignantes et des enseignants est donc devenue le résultat d'une démarche vers la théorisation. D'après Paillé (1994) :

On peut très bien concevoir un travail d'analyse qui se terminerait avec la catégorisation. Le chercheur aurait, par exemple, mené une série d'entrevues qu'il aurait transcrites puis codifiées. Il aurait ensuite procédé à une catégorisation du corpus et aurait tenté de bien définir ses catégories, d'en dégager les propriétés, etc. Il serait maintenant en possession de suffisamment de « résultats » pour produire un compte rendu riche et détaillé du phénomène questionné, par exemple sous la forme d'une typologie ou d'une description thématisée. » (p. 167)

Une fois ce compte rendu réalisé, nous avons cru bon mettre en relation les catégories par l'entremise d'une schématisation préliminaire, d'autant plus qu'elle avait déjà pris forme au moment de la catégorisation. Il ne s'agissait pas ici d'entrer en profondeur dans ce que Paillé (1994) appelle la *mise en relation*, mais d'atteindre un niveau de théorisation satisfaisant tout en nous assurant que le résultat était, comme le souligne Paillé (1994), « bien ancré dans les données empiriques recueillies » (p. 150). La meilleure façon d'y arriver consistait à respecter une des caractéristiques importantes de cette stratégie : la simultanéité de la collecte et de l'analyse des données. Pour Paillé (1994), « la logique de l'analyse est itérative, c'est-à-dire que la production et la vérification de la théorisation procèdent par approximations successives jusqu'à la validité et la fiabilité voulues. » Nous croyons que pour en arriver à l'explicitation de la perception d'enseignantes et d'enseignants des composantes de leur entraînement à l'improvisation dans la gestion des imprévus en classe, nous devons prévoir la modification progressive du guide d'entrevue et des paramètres d'analyse des données afin de mieux orienter les entrevues subséquentes. Il s'agissait également d'une façon de faire participer activement les sujets au processus de recherche.

4.1 La codification initiale et la catégorisation

Partant d'un corpus relativement restreint, nous avons préféré l'utilisation d'annotations sur papier afin de profiter des avantages que procure ce type de technique, tels que « le contact physique avec les données et la flexibilité du support. » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 126)

Dès la première lecture du corpus, nous avons suivi la démarche de Paillé (1994, p. 154) en dégageant, nommant, résumant, thématissant presque ligne par ligne le propos développé à l'intérieur du corpus. Cette opération a donné lieu à l'utilisation de très nombreux codes différents, inscrits en marge, que nous avons décidé de ne pas annexer, préférant plutôt dresser la liste des catégories au point 4.2.

Cette codification des propos tenus par Alex lors de la première entrevue a très rapidement inspiré la création de catégories, si bien qu'une fois cette codification terminée, nous avons repris une nouvelle copie du *verbatim*, libre de toute annotation, en nommant « de manière plus riche et plus englobante les phénomènes, les événements qui se dégagent des données. » (*Ibid.*, p. 159) Cette fois-ci, nous avons utilisé le mode d'inscription en inséré en plus de surligner, à l'aide de codes de couleur, les extraits de *verbatim* qui illustrent chacune des annotations. Nous avons également utilisé un code de couleur différent pour des extraits qui n'entraient pas dans la définition des catégories, mais qui étaient susceptibles de nous intéresser éventuellement sur le plan de l'analyse. Les catégories sont ici utilisées dans un sens générique, c'est-à-dire, comme le décrivent Paillé et Mucchielli (2003), en tant qu'« appellation prise comme classe regroupant des objets de même nature. » (p. 54)

En tout, onze catégories ont émergé de cette deuxième lecture du corpus de la première entrevue : développer le goût du risque, éliminer le stress, contrôler les situations, se sortir d'une impasse, rester calme, désamorcer les situation critiques, utiliser l'humour, varier le contenu et les stratégies d'enseignement, digresser, donner l'impression de mieux maîtriser la matière, augmenter la participation des élèves et développer des routines. C'est cette catégorisation qui a servi à annoter la deuxième entrevue menée avec Béatrice. L'ensemble du *verbatim* de Béatrice a été annoté en utilisant les onze catégories, mais deux nouvelles catégories ont émergé de cette entrevue, il s'agit des catégories « mieux connaître les jeunes » et « être vigilant ». Cette annotation de la transcription des propos de Béatrice venait de confirmer l'abandon de la codification, tout en se laissant la possibilité de codifier les passages où les catégories ciblées ne pouvaient s'appliquer. À cet égard, Paillé (1994) affirme que « la codification peut être abandonnée à mi-chemin de la recherche, voire avant dans certains cas. » (p. 158)

La transcription de l'entrevue de Charles a ensuite été annotée à partir de ces treize catégories. Encore une fois, une nouvelle catégorie en a émergé, c'est-à-dire

« créer un climat de confiance et de respect ». À la suite de cette annotation du *verbatim* de Charles s’est amorcé un travail de remaniement des catégories. En effet, certaines catégories ont été fusionnées lorsqu’elles tournaient autour des mêmes concepts, d’autres ont été subdivisées en dimensions (sous-catégories). Par exemple, « utilisation de l’humour » et « digressions » sont devenues des sous-catégories de « Variété et dynamisme des interventions ». Le tableau 2 montre le résultat de cette nouvelle catégorisation.

Tableau 2
La catégorisation des données

Catégories	Dimensions
1. Capacité d'adaptation dans l'action	1.1 Récupération des interventions 1.2 Rapidité d'exécution 1.3 Créativité
2. Variété et dynamisme des interventions	2.1 Utilisation de l'humour 2.2 Sens du spectacle 2.3 Stratégies pédagogiques diversifiées 2.4 Digressions 2.5 Aptitudes à communiquer
3. Vigilance	
4. Confiance en soi	
5. Planification souple	
6. Baisse du stress	
7. Goût du risque	
8. Création d'un climat de confiance et de respect	
9. Connaissance des jeunes	

Nous avons à nouveau repris les trois premiers *verbatim*, vierges, et nous avons utilisé cette nouvelle catégorisation à l’aide de nouveaux codes de couleurs. Par

exemple, si nous surlignons un extrait en vert, c'est qu'il faisait appel à la catégorie « Capacité d'adaptation dans l'action ». Si une dimension s'appliquait à cet extrait, il était inscrit au-dessus « Rapidité d'exécution ». Cette étape a permis de vérifier la pertinence de chacune des neuf catégories tout en laissant ouverte l'apparition de nouvelles catégories ou de nouveaux codes. Il est important de préciser que la pertinence de chaque catégorie n'est pas uniquement en lien avec le nombre de fois où elles est utilisée, mais également en raison de sa « pertinence par rapport aux autres catégories et de la pertinence de son insertion dans la dynamique d'ensemble de la théorisation. » (*Ibid.*, p. 167)

Pour les trois dernières entrevues, aucune modification n'a été apportée à cette nouvelle version de la catégorisation, ce qui confirmait en quelque sorte la « saturation des catégories », expression que Paillé (1994) a emprunté à Glaser et Strauss (1967) qui signifie que nous estimons chacune des catégories suffisamment fiable pour poursuivre l'analyse. De plus, les catégories ont été définies et mises en relation avec des extraits du *verbatim* dans le cadre de la présentation des résultats que nous retrouverons dans l'article scientifique qui fait l'objet du prochain chapitre. Cette analyse a ensuite débouché sur une schématisation préliminaire.

4.2 La schématisation préliminaire

Nous avons décidé de procéder à une schématisation préliminaire des catégories afin d'enrichir notre analyse et de « discuter » plus en profondeur la teneur de nos résultats. Paillé (1994) affirme que, même si nous n'avons pas l'intention d'aller jusqu'à une théorisation avancée :

L'analyse par théorisation ancrée est une méthode extrêmement stimulante pour quiconque désire pousser l'étude de son objet de recherche au-delà d'une première analyse descriptive [...] On peut penser, par exemple, à une analyse où l'ensemble des catégories seraient bien définies, puis mises en relation dans un schéma qui aurait uniquement valeur de proposition. (p. 150)

Comme nous l'avons déjà dit, il ne s'agit pas de pousser la mise en relation des catégories à un niveau de théorisation avancée, mais bien de faire part de certains liens qui avaient déjà émergé lors de la catégorisation. Il s'agit d'une certaine façon d'aller plus loin que l'analyse descriptive en mettant en lien nos référents théoriques avec les catégories relevées et certains extraits du *verbatim* dans le cadre d'un exercice discursif.

5. Les critères de rigueur

Nous avons déjà énoncé les limites de l'entretien semi-dirigé comme outil de cueillette de données. Il importe maintenant de se questionner sur les critères de rigueur que nous avons mis en œuvre pour s'assurer de la valeur des résultats de cette recherche.

5.1 Les cas contrastés

L'utilisation de cas contrastés pour le choix des participantes et des participants vient de la nécessité de ne pas rechercher uniquement le côté positif de l'entraînement à l'improvisation sur la gestion des imprévus en classe. En effet, la recherche des composantes actives de cet entraînement n'aurait fait l'objet d'aucune remise en question sans la présence des deux cas contrastés. Le *verbatim* des entrevues de ces cas contrastés a été analysé à l'aide des mêmes catégories, ce qui a permis de faire ressortir les ressemblances et les différences dans la gestion des imprévus, que ce soit en fonction des actions en classe ou en fonction des expériences préalables qui expliquent les actions posées devant ces imprévus. Ainsi, nous avons été en mesure de faire ressortir les catégories et les dimensions qui semblaient exclusives aux enseignantes et aux enseignants ayant reçu un entraînement à l'improvisation.

5.2 La triangulation des données

En plus de l'utilisation de cas contrastés, nous avons eu recours à un moyen de triangulation afin d'atténuer les limites de l'entretien semi-dirigé. Un des objectifs de la triangulation des données consiste à la mettre « au coeur du processus de co-construction des connaissances et à supporter l'objectivation du sens produit pendant la recherche. » (Savoie-Zajc, 2000, p. 194) Ainsi, après avoir interrogé les sujets, produit le *verbatim* et dégagé quelques pistes d'analyse, nous sommes retourné voir les sujets afin de leur faire lire certains extraits du *verbatim* et de partager quelques pistes d'interprétation. Dans tous les cas, les enseignantes et les enseignants ont confirmé leur adhésion à la fidélité des propos transcrits et à l'interprétation préliminaire que nous leur avons soumise. Ce moyen de triangulation a permis d'assurer l'acceptation interne qui désigne « le degré de concordance et d'assentiment qui s'établit entre le sens que le chercheur attribue aux données recueillies et sa plausibilité telle que perçue par les participants à l'étude. » (Muchielli, 1996, p. 9)

5.3 La saturation des catégories et des données

La saturation des catégories, expression que Paillé (1994) a emprunté à Glaser et Strauss (1967), survenue après l'annotation de la troisième entrevue, confirmait la valeur des catégories utilisées pour l'annotation des *verbatim*. Après la troisième entrevue, une catégorisation, qui s'est avérée finale à la suite de nombreuses manipulations, a servi à analyser les trois dernières entrevues sans émergence de nouvelles catégories, ce qui confirmait leur fiabilité. Il est à noter également que l'émergence de catégories était en forte décroissance dès la deuxième entrevue, ce qui indiquait un début de saturation. Cette saturation des catégories a également permis d'atteindre ce que Savoie-Zajc (1997) appelle le critère de saturation théorique qui arrive au moment où « l'ajout de nouvelles données par la poursuite de nouvelles entrevues n'ajoute plus à la compréhension que l'on se fait d'un phénomène. » (p. 305) En effet, après l'analyse de la transcription des données

du quatrième sujet, c'est-à-dire Frédéric, nous avons estimé que la saturation des données recueillies justifiait l'arrêt de cueillette de données sur des sujets ayant reçu un entraînement à l'improvisation. La recherche de sujets contrastés n'était évidemment pas remise en question.

5.4 La confirmation

Tout au long du processus de recherche, en particulier dans un contexte où la cueillette et l'analyse des données se faisaient en parallèle, il était important de justifier les décisions prises à chacune des étapes afin de rendre crédible la démarche d'analyse et pour en assurer la clarté pour le lecteur ou la lectrice. Cette justification est nécessaire pour atteindre ce que Savoie-Zajc (2000) désigne sous le nom de confirmation, qui « renvoie au processus d'objectivation qui doit se vivre pendant et après la recherche. » (p. 192) Ce processus d'objectivation s'est également manifesté par une forme de vérification externe des données (Savoie-Zaj, 2000) grâce à des échanges fréquents et réguliers avec notre directrice de recherche. Ainsi, toutes les décisions majeures ont été soumises au jugement de cette personne qualifiée dans la pratique de la recherche en sciences de l'éducation.

Ce chapitre a présenté la méthodologie de cette recherche, c'est-à-dire l'ensemble des moyens qui ont été mis en œuvre pour atteindre notre objectif de recherche. Nous estimons que le choix de l'approche qualitative/interprétative, bien soutenue par nos critères de rigueur, a laissé place à la découverte de nouvelles perspectives prometteuses en lien avec nos intérêts de recherche. Le prochain chapitre présente un article scientifique qui résume la problématique, le cadre conceptuel et la méthodologie en plus de présenter les résultats de la recherche et la discussion qui découle de ceux-ci.

QUATRIÈME CHAPITRE

LES RÉSULTATS

Le chapitre des résultats se présente sous la forme d'un article scientifique intitulé *Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe du secondaire* soumis à la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* en mars 2006. Une lettre officielle du Comité de rédaction de la revue, qui témoigne que l'article a été soumis, se retrouve en annexe D de ce mémoire.

Cet article résume la problématique, le cadre conceptuel et la méthodologie, puis présente les résultats ainsi que la discussion de ces résultats à travers une mise en parallèle avec le cadre conceptuel et la recension des écrits. Cet article est présenté selon les normes de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, dont la politique rédactionnelle se retrouve en annexe E.

Le premier auteur de l'article est Jean-Pierre Pelletier, étudiant à la maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke; la deuxième auteure est France Jutras, professeure titulaire à la Faculté d'éducation de cette même institution. L'annexe F précise la contribution de chacun des auteurs dans la réalisation de cet article.

Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe du secondaire

Résumé

La gestion de classe est l'une des principales difficultés éprouvées par les enseignantes et enseignants novices. Cependant, avec le temps, ils développent une certaine assurance devant les imprévus, notamment en raison de leur capacité à improviser. La présente étude vise à identifier les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe du secondaire. Les résultats montrent qu'un tel entraînement peut développer la vigilance et la rapidité d'exécution devant une situation non planifiée.

Mots-clés

Gestion de classe, gestion des imprévus, improvisation, vigilance, rapidité d'exécution, enseignement au secondaire, formation à l'enseignement.

Abstract

Class management is one of the major difficulties that face inexperienced teachers. However, with time, they develop confidence towards unexpected events, in part because of their capacity to improvise. The study presented aims at identifying the components of an improvisation training active in the management of unexpected events in high-school level classroom. Results show that this kind of training can develop watchfulness and swiftness of action in the face of unplanned situations.

Keywords

Class management, management of unexpected events, improvisation, watchfulness, withitness, swiftness of action, high-school teaching, teacher training.

Introduction

Des statistiques révèlent que 20 % des enseignantes et des enseignants au Québec abandonnent la profession dans les cinq premières années d'enseignement. (Martel et Ouellette, 2003) D'autres études mettent en évidence qu'au Canada 15 % des novices

quittent après un an d'enseignement, ce qui représente le double de ce qu'on retrouve dans les autres professions (Opinel, 2001). Les problèmes de gestion de classe seraient une des principales causes de l'abandon de la profession. Pourtant, en formation initiale, les stages pratiques sont réussis sans trop de difficultés de gestion de classe. (Castonguay, 2003; Lacourse, 2004) Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que les stages n'offrent pas un contexte véritablement authentique, c'est-à-dire que la classe n'est pas sous l'entière responsabilité professionnelle du stagiaire. Le choc de la réalité serait d'autant plus saisissant lors de la première année d'insertion professionnelle où s'effectue une réelle prise en charge d'une classe pour la première fois.

La gestion de classe, autrefois associée uniquement au contrôle des mauvais comportements, est aujourd'hui un concept beaucoup plus vaste que Nault (1998, p.15) décrit comme « l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose une enseignante ou un enseignant pour produire des apprentissages. » En formation initiale, il est possible d'apprendre concrètement à planifier des leçons et à organiser la classe en développant des routines et des règles de conduite, mais le contrôle durant l'action, c'est-à-dire durant les interactions en classe, semble être soumis à des règles beaucoup plus difficiles à cerner. En effet, « l'absence d'explicitation des stratégies chez les professionnels s'explique par la nature tacite de leur expérience. Les actions intuitives et spontanées de la vie quotidienne mettent en jeu des compétences difficiles à articuler logiquement. » (Tochon, 1993, p. 56)

Malgré toute la préparation liée à la phase préactive de l'enseignement, la gestion des imprévus, une fois en classe, pose problème aux novices, puisqu'ils ne disposent pas

d'un répertoire expérientiel suffisant pour faire face à une grande variété de situations. Avec le temps, une certaine assurance les rend beaucoup moins vulnérables devant les imprévus. Or, selon Tochon (1993), une grande partie de l'enseignement repose sur la capacité à improviser, à maîtriser un certain nombre de routines et à planifier de manière beaucoup plus large. Ainsi, l'aisance manifestée par des personnes expérimentées devant toutes sortes de situations en classe indique qu'il existe peut-être un lien étroit entre le développement de capacités reliées à l'improvisation et une gestion de classe efficace, en particulier lorsque surviennent des situations inattendues. Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire qui vise à mettre en évidence les composantes de l'entraînement à l'improvisation dans la gestion des imprévus en classe du secondaire.

1. La recension des écrits

Schön (1994) caractérise d'intuitif et d'expérientiel le savoir du praticien puisque les situations de pratique comportent des zones d'indétermination qui ne peuvent faire référence à des problèmes standards. C'est pourquoi devant un imprévu, la réflexion peut s'effectuer au cours de l'action sans l'interrompre. Cette réflexion-en-action semble proche du concept d'improvisation. D'ailleurs, Holborn (2003, p. 289) relève que, selon Schön, « les meilleurs praticiens ne se fient pas à des formules dans leurs prises de décision; ils sont capables d'improviser des réponses dans des situations non familières. » Ce rapprochement entre la réflexion-en-action de Schön et l'improvisation se manifeste surtout dans le contexte interactif de la classe. De manière à documenter cette idée, la recension des écrits porte d'abord sur les caractéristiques de l'enseignement interactif et son lien avec l'improvisation, ensuite

sur les savoirs nécessaires à la mise en œuvre de stratégies d'improvisation, puis sur les savoir-faire cognitifs et enfin sur une expérience de formation à l'improvisation réalisée avec des enseignantes et enseignants du préscolaire.

1.1 L'enseignement interactif et la performance improvisationnelle

Yinger (1987) décrit l'enseignement interactif comme une performance improvisationnelle et Tochon (1993) aborde explicitement l'improvisation en tant que pratique utilisée par le personnel enseignant d'expérience. Reprenant la notion de réflexion-en-action développée par Schön, Tochon affirme que l'improvisation est l'élément créatif dont l'enseignante ou l'enseignant se sert pour atteindre ses objectifs à partir des intérêts des élèves. Tout comme Schön, mais de façon plus explicite, Tochon et Yinger reconnaissent le fonctionnement improvisationnel de l'enseignant expert. Le développement de la capacité de réfléchir en action et de recourir à des stratégies d'improvisation s'appuie sur plusieurs types de ressources, de savoirs ou de savoir-faire.

1.1.1 Les savoirs nécessaires à la mise en œuvre de stratégies d'improvisation

Le Boterf (2002) décrit l'acte d'enseigner comme un système complexe qui nécessite la mobilisation de savoirs (théoriques, d'environnement, procéduraux), de savoir-faire (formalisés, empiriques, relationnels, cognitifs), d'aptitudes ou de qualités, de ressources physiologiques et de ressources émotionnelles. Il ajoute qu'une des caractéristiques essentielles de la compétence du professionnel consiste à savoir quoi choisir et comment combiner le tout par rapport à des objectifs à atteindre. De plus, Le Boterf considère que les capacités émotionnelles du professionnel lui permettent de réduire le champ des alternatives et de pouvoir prendre des décisions dans un

temps restreint. Dans le même sens, Durand (1996) rapporte que les images ancrées dans l'expérience personnelle privée vont servir à la réflexion-en-action dans des situations nouvelles car il s'agit de connaissances fortement enracinées. Il précise que ces images sont liées aux émotions ressenties dans les situations de classe et qu'elles revêtent une coloration morale importante. Issues de l'expérience vécue, elles acquièrent un caractère normatif et influencent les critères de jugement et de choix pédagogique.

1.1.2 Les savoir-faire cognitifs

Dans sa typologie des connaissances, Le Boterf (2002, p. 139) affirme que les savoir-faire cognitifs : « correspondent à des opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse et à la résolution de problèmes, à la conception et à la réalisation de projets, à la prise de décision, à la création ou à l'invention. » Mais pour les mettre en œuvre, l'enseignante ou l'enseignant doit percevoir et prendre en compte les caractéristiques particulières du contexte. Cette capacité à percevoir, Nault (1998) la nomme « hypersensitivité ». Il s'agit de la traduction de *withitness*, concept exploré par Kounin (1970) dans le cadre de ses travaux sur la gestion de classe. Ce dernier décrit le *withitness* comme une démonstration du fait que l'enseignante ou l'enseignant perçoit tout ce qui se passe dans sa classe.

Cette hypersensitivité s'avère une condition essentielle à l'activation des savoir-faire cognitifs, qui sont particulièrement actifs dans la résolution de problèmes. Le Boterf (*Ibid.*) distingue quatre procédures de résolution de problèmes : l'algorithme simple, l'algorithme d'essai, l'heuristique par association d'idées et l'heuristique par découverte vraie. Legendre (2005, p. 39) écrit qu'un algorithme représente « un

ensemble de règles précises ou procédure structurée en un nombre fini d'opérations, qui permet de résoudre mécaniquement un problème, de prendre une décision, de réaliser une tâche ou de comprendre une situation d'une manière méthodique et optimale » alors qu'une heuristique est « un mécanisme inhérent à un processus de découverte. Méthode progressive de résolution de problèmes qui se réajuste en fonction du but à atteindre et des résultats obtenus aux opérations précédentes. » (*Ibid.*, p. 736)

Ainsi, pour Le Boterf, les savoir-faire cognitifs sont des outils de résolution de problèmes qui utilisent des processus algorithmiques et heuristiques de degrés différents selon la nature des problèmes qui se présentent. Cette façon de résoudre des problèmes dans l'action débouche nécessairement sur des actions à prendre pour permettre de poursuivre le déroulement d'une période de cours sans en briser le rythme. Parmi les différentes actions possibles, on retrouve la routine, la routine adaptée et l'improvisation. Par exemple, la résolution d'un problème de manière algorithmique peut se traduire par l'application d'une routine, par un rappel de la planification de départ ou par le rappel d'une règle déjà définie. Par contre, il arrive que l'enseignante ou l'enseignant doive faire appel à des heuristiques pour transformer une routine déjà existante (routine adaptée) ou pour créer une réponse inédite devant un problème (improvisation). Les travaux de Le Boterf (2002) et de Durand (1996) permettent de penser que la capacité à agir devant des imprévus n'est pas seulement tributaire de l'expérience professionnelle. C'est pourquoi il est intéressant d'explorer la possibilité de former les enseignantes et les enseignants au

développement de ces mécanismes de réflexion-en-action par l'entremise de l'improvisation.

1.1.3 Vers une formation à l'improvisation

La possibilité que la réflexion-en-action et la capacité à improviser sont susceptibles de s'appuyer sur un certain type de formation pratique ne se trouve évoquée que dans les travaux de Sawyer (2004) et de Lobman (2005). Sawyer (2004) compare l'improvisation théâtrale au contexte d'interaction en classe. En effet, sur scène et devant public, les acteurs du théâtre d'impro jouent sans script, ce qui veut dire que leur performance s'appuie sur l'imprévisible. De la même façon, il arrive que les discussions en classe émergent du discours tenu par les personnes présentes et ne vont pas dans le sens prévu au plan de cours ou sur des points précis prédéterminés par l'enseignante ou l'enseignant.

En improvisation théâtrale, les acteurs décident dans l'urgence et construisent à partir des données souvent imprévisibles générées par les autres participants. Sawyer affirme ainsi que l'apprentissage de l'improvisation peut aider les enseignantes et les enseignants à gérer les interactions en classe de façon à assurer, dans une perspective socio-constructiviste, l'apprentissage des élèves. Il considère que les habiletés reliées à l'improvisation peuvent s'avérer efficaces pour gérer les interactions en classe et qu'une meilleure connaissance de ces habiletés pourrait permettre de comprendre les processus favorisant l'apprentissage en classe. Il estime également que la formation en improvisation offerte aux futurs comédiens est transférable aux enseignantes et enseignants novices.

Toutefois, Sawyer n'a pas démontré, à l'aide d'études empiriques, les incidences de l'entraînement à l'improvisation théâtrale sur la gestion des imprévus en classe. Par contre, il a inspiré les travaux de Lobman (2005), qui a mené une véritable expérience de formation à l'improvisation théâtrale auprès de sept enseignantes et enseignants du préscolaire dans le cadre d'ateliers qui se sont déroulés sur une période de six jours. Lobman rapporte que les enseignants ont trouvé qu'il est difficile d'apprendre à improviser. Au moment de l'expérience, ils éprouvaient de la difficulté à s'ajuster aux imprévus et aux comportements qui ne concordaient pas avec leur idée de la classe ou de ce qui devrait se passer en classe. Au cours des ateliers, les enseignants se retrouvaient en situation de gestion d'imprévus et ils avaient la consigne d'agir de manière créative devant les imprévus et les situations délicates. Le but des ateliers était d'apprendre à vivre « avec » et de faire quelque chose « avec », plutôt que de réagir sur le mode de la critique ou du contrôle.

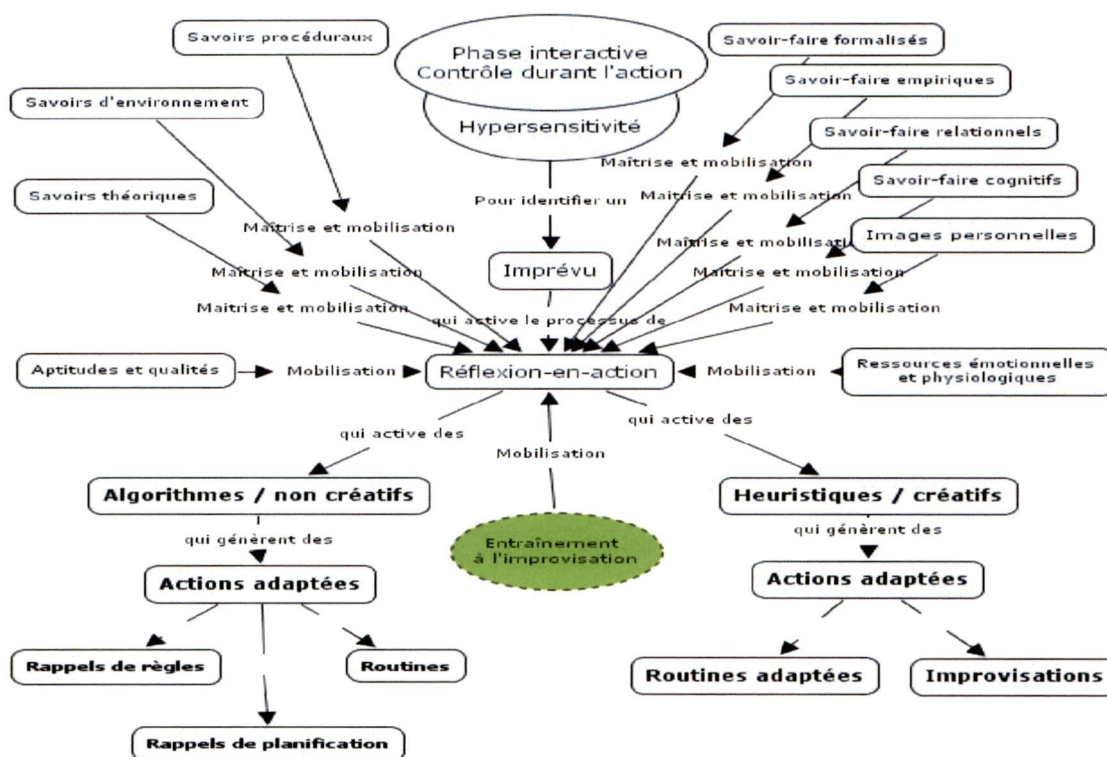
Alors que les ateliers d'improvisation visaient à aider les enseignantes et les enseignants à faire face aux imprévus et à élaborer des solutions de manière créative à partir de ceux-ci, il se dégage de l'expérience une amélioration de leur capacité d'écoute. Lobman (*Ibid.*) évalue que les ateliers ont eu des effets sur deux plans. D'une part, les participants disent s'engager dans des conduites plus créatives dans leurs interactions avec leurs collègues. Et, d'autre part, ils se considèrent plus ouverts à écouter ce que leurs élèves ont à leur dire en classe plutôt que de prétendre connaître à l'avance ce qu'ils vont dire. Par ailleurs, Lobman fait état d'incidences positives de l'entraînement à l'improvisation vécu dans les ateliers sur la créativité et la perception qu'ont d'eux-mêmes les participants. Ainsi l'un d'eux, un enseignant

novice, a déclaré qu'au fur et à mesure il a commencé à se sentir plus créatif et plus à l'aise dans les ateliers et que ce développement l'aide à faire face aux imprévus dans sa classe. Les conclusions de Lobman montrent qu'un entraînement à l'improvisation théâtrale peut avoir des incidences significatives sur certains aspects de la gestion de la phase interactive chez des enseignantes et des enseignants du préscolaire.

1.2 L'état de la question

La figure 1 présente un schéma qui illustre les actions possibles des enseignantes ou des enseignants devant des imprévus et l'ensemble des facteurs qui peuvent exercer une influence sur ces actions. Ce schéma fait en quelque sorte la synthèse de la recension des écrits.

Figure 1 : La gestion des imprévus en classe



Ce schéma illustre la place qu'occupe l'improvisation à l'intérieur de ce système complexe qu'est la gestion des imprévus en classe. Le point de départ se trouve dans la phase interactive de l'enseignement où le contrôle durant l'action nécessite une hypersensitivité de la part de l'enseignante ou de l'enseignant (Kounin, 1970; Nault 1998), qui lui permet d'activer le processus de réflexion-en-action (Schön, 1994) devant un imprévu. Ce processus de réflexion repose sur une série de savoirs, de savoir-faire, d'aptitudes, d'images personnelles ainsi que de ressources physiologiques et émotionnelles (Le Boterf, 2002; Durand, 1996) qui génèrent une action adaptée à la situation. L'entraînement à l'improvisation est mis en évidence

dans l'ovale pointillé. Tel que décrit par Lobman (2005), cet entraînement peut avoir des incidences directes sur le processus de réflexion-en-action puisqu'il habilite le personnel enseignant à faire face aux imprévus en construisant à partir de ceux-ci. Cet entraînement n'est pas uniquement mobilisé pour l'action d'improviser, mais pour toute action résultant du processus de réflexion-en-action. Cette action peut consister à appliquer une solution déjà existante (utilisation d'algorithmes) ou à créer une réponse nouvelle en adaptant une routine ou en improvisant (utilisation d'heuristiques).

2. L'objectif de recherche

La recension des écrits révèle qu'une bonne partie de la réflexion-en-action des enseignantes et enseignants d'expérience repose sur des capacités de gérer rapidement l'information et de décider de mettre en œuvre des conduites adéquates non prévues, ce qui peut être appelé de l'improvisation. Si Lobman (2005) a, en partie, démontré qu'un entraînement à l'improvisation théâtrale pouvait avoir des incidences sur la gestion des interactions des enseignantes et des enseignants du préscolaire, aucune autre étude ne révèle les incidences que pourraient avoir les habiletés acquises dans un entraînement à l'improvisation sur la gestion des imprévus en classe chez des enseignantes et des enseignants d'autres niveaux scolaires, en particulier au secondaire.

Nous nous intéressons à l'ordre d'enseignement secondaire pour plusieurs raisons. D'abord, nous travaillons à la supervision de stages au secondaire et nous voulons trouver des moyens pour aider les stagiaires que nous côtoyons. Ensuite, nous avons rencontré certaines enseignantes et certains enseignants du secondaire qui ont reçu un

entraînement à l'improvisation et qui affirment que celui-ci a des incidences positives sur leur gestion de classe. Enfin, deux responsables de la formation pratique au baccalauréat en enseignement des arts plastiques de l'Université Laval considèrent que l'entraînement à l'improvisation offert à l'intérieur de quelques-uns des cours de ce baccalauréat semble contribuer à une meilleure gestion de classe chez les stagiaires.

L'objectif de recherche consiste à expliciter la perception qu'ont des enseignantes et des enseignants du secondaire des composantes de leur entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe.

3. Le cadre conceptuel

Après avoir explicité les termes d'imprévu et d'improvisation, les formes d'entraînement à l'improvisation seront définies de manière à bien cibler les formes d'entraînement à l'improvisation retenues pour l'étude.

3.1 Les imprévus

La phase interactive de l'enseignement est marquée par de nombreux événements parfois prévisibles, mais également très souvent imprévisibles. Hubert et Chautard (2001, p. 81) définissent l'imprévu comme « tout événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive qui a échappé à la programmation de l'enseignante ou de l'enseignant et qui introduit une perturbation dans la leçon en cours. » Précisons que nous tenons compte autant des imprévus reliés à la conduite de la classe qu'à ceux reliés aux apprentissages puisque, dans les faits, les deux types d'imprévus sont très souvent intimement liés tout comme

l'affirme Doyle (1986, p. 395) : « Obviously the tasks of promoting learning and order are closely intertwined. »²⁵ À titre d'exemple, toute question ou intervention d'élèves portant sur le contenu du cours est susceptible de représenter un imprévu pour l'enseignante ou l'enseignant.

3.2 L'improvisation

Très souvent le terme d'improvisation est considéré dans un sens péjoratif en référence à des actions réalisées par manque de préparation ou sous le coup d'une impulsion. Yinger (1987) fait cependant ressortir toute la complexité de l'acte d'improviser par l'importance de l'instantanéité de l'action d'improviser et du rappel de modèles d'action passée et leur confrontation à une situation nouvelle. L'improvisation, dans ce sens, se manifeste concrètement à la suite de la réflexion-en-action devant une situation nouvelle. L'improvisation serait ainsi une action créative qui résulte d'un processus complexe d'actualisation des connaissances devant une situation nouvelle. Il faut considérer l'improvisation comme un type de réponse face à un imprévu. Elle côtoie d'autres actions qui visent à rétablir un équilibre lors de l'apparition d'un imprévu : rappel de règles, rappel de planification, activation d'une routine et adaptation d'une routine. D'ailleurs, cette dernière action possède des points communs avec l'improvisation puisqu'elle fait appel à la créativité.

²⁵ « Il est évident qu'il existe une relation étroite entre la responsabilité de faire apprendre et celle de maintenir l'ordre en classe ». Traduction libre.

3.3 Les formes d'entraînement à l'improvisation

Nous explorons ici quelques-unes des différentes formes possibles d'entraînement à l'improvisation : l'entraînement à l'improvisation théâtrale, sûrement la forme la plus connue, l'entraînement à l'improvisation à l'intérieur d'un cours universitaire et, enfin, certaines expériences d'animation de groupes.

3.3.1 L'entraînement à l'improvisation théâtrale

Nous abordons l'improvisation sous l'aspect d'outil de formation des futurs comédiens et comme activité à part entière où des improvisateurs se produisent sur une scène devant public.

Un outil de formation pour les futurs comédiens

Selon Michel Nadeau²⁶, professeur d'improvisation du Conservatoire d'art dramatique de Québec, l'entraînement à l'improvisation vise à développer chez les futures comédiennes et futurs comédiens la capacité d'écoute et de création. Très souvent, les exercices consistent à demander aux étudiantes et aux étudiants de créer, sur scène, une histoire à partir d'un minimum d'information. La première personne lance une réplique et la deuxième doit récupérer cette information pour en lancer une autre et ainsi de suite. Cet entraînement vise aussi à développer la confiance en l'autre et en ses propres moyens. Il lui permet aussi de s'adapter à des répliques lancées par des comédiens de manière différente, de ne pas se sentir déstabilisé par des variations normales causées par des oublis et des imprévus de toutes sortes.

Gravel et Lavergne (1987) affirment que l'improvisation théâtrale prépare le comédien à faire face aux multiples exigences du cinéma, du théâtre, de la télévision.

²⁶ Le professeur Nadeau a aimablement accepté de répondre à une entrevue pour clarifier certains aspects de l'improvisation en formation théâtrale. Nous l'en remercions sincèrement.

Ils estiment que même si l'habileté dans l'exécution semble être au cœur de la réussite d'une improvisation, il est faux de penser que l'art d'improviser n'a pas besoin de technique. Ils dégagent trois règles essentielles de l'improvisation : deux comédiens qui improvisent ne sont pas en état de duel, mais de coopération; ils doivent pratiquer l'écoute totale et ils doivent pratiquer la vision périphérique. Les similitudes avec la gestion de classe sont évidentes : le contexte interactif nécessite la coopération enseignant-élèves et le besoin d'une hypersensitivité chez l'enseignant ou l'enseignante.

Le spectacle d'improvisation

Depuis le 21 octobre 1977, il existe au Québec une forme de jeu théâtral qui n'a cessé d'évoluer depuis, le spectacle improvisé. Calqué sur le hockey, le spectacle se déroule sur une patinoire, la scène, où deux équipes de six joueurs doivent improviser des histoires à partir de thèmes et de contraintes donnés par un arbitre. À la fin de chaque improvisation, le public doit voter pour l'équipe qui a proposé le meilleur spectacle. Aujourd'hui, le jeu est toujours aussi populaire et de nombreuses variantes ont fait leur apparition afin de faire évoluer cette forme théâtrale fort exigeante pour les comédiennes et les comédiens. Tammy Verge²⁷, joueuse d'improvisation depuis plusieurs années et entraîneure d'une équipe de Québec, croit à l'utilité d'un entraînement à l'improvisation pour développer des habiletés transférables en situation de match. Durant les entraînements, elle utilise des exercices de réchauffement, de cohésion, de rapidité d'esprit en demandant à ses joueurs de créer des associations d'idées rapides ou en faisant des enchaînements de gestes rapides.

²⁷ Madame Tammy Verge a aimablement accepté de répondre à une entrevue pour clarifier ce qu'est l'entraînement à l'improvisation. Nous l'en remercions sincèrement.

Elle pousse également ses joueurs à aller dans l'imprévisible de façon qu'ils se sentent armés à faire face à toutes sortes de situations. Cela vise à susciter une confiance en soi fort utile sur une scène d'improvisation.

L'entraînement à l'improvisation théâtrale semble représenter, en somme, un moyen de s'exercer à gérer efficacement toute situation imprévue dans un contexte interactif. En effet, les aptitudes développées dans le cadre de cet entraînement permettent d'accroître la confiance en soi en jonglant sans arrêt avec des situations imprévues. Il s'agit donc d'un moyen bien structuré pour développer la compétence à improviser, mais il existe d'autres formes d'entraînement à l'improvisation, notamment dans des cours universitaires.

3.3.2 L'entraînement à l'improvisation à l'intérieur d'un cours universitaire

Des cours de création ou de jeu dramatique sont offerts dans certains programmes de baccalauréat en enseignement secondaire au Québec. Ces cours offrent la possibilité développer certaines aptitudes à l'improvisation. Par exemple, les étudiantes et les étudiants utilisent l'improvisation afin de créer une activité originale dans un court laps de temps pour ensuite la présenter à la classe. Dans d'autres cours, on demande aux étudiantes et aux étudiants de préparer une période d'enseignement et, au moment de débiter la présentation devant le groupe, le professeur ajoute une contrainte, par exemple, en indiquant que ce qu'ils ont préparé doit être présenté en fonction d'une classe de première année du primaire. Ces exercices ont pour but de développer des aptitudes à créer rapidement et à agir rapidement et efficacement devant des imprévus.

3.3.3 Les expériences d'animation de groupes comme entraînement à l'improvisation

Nous devons également considérer d'autres expériences ayant comme point commun la gestion d'interactions dans des contextes d'incertitude. Par exemple, les expériences d'animatrices ou d'animateurs de camps de vacances et de guides touristiques, en raison de ces contextes d'interaction, nécessitent la gestion de nombreux imprévus. Ce type d'expériences peut avoir une valeur significative pour l'apprentissage de la gestion des imprévus. En effet, l'expérience d'animation est basée sur une expérience réelle de travail plutôt que sur des exercices d'improvisation théâtrale dont le contexte ne fait pas appel à la gestion d'un groupe de personnes. Puisque la phase interactive de l'enseignement, comme le montrent Tochon (1993) et Yinger (1987), repose en bonne partie sur l'improvisation, toute expérience de travail similaire à l'enseignement représente en principe un entraînement à l'improvisation.

3.4 Les formes d'entraînement à l'improvisation retenues pour l'étude

Bien que les stages de formation pratique soient évidemment des occasions de développer la capacité à improviser puisque les étudiantes et étudiants doivent faire face à de nombreux imprévus lors de leurs activités de prise en charge d'une classe, notre analyse porte plutôt sur les trois formes d'entraînement précédemment mentionnées : improvisation théâtrale, cours universitaire et animation de groupes. En effet, à cause des lacunes observées dans la gestion de classe des enseignants novices malgré le fait qu'ils aient bien réussi leurs stages, il est important de mettre en évidence des formes d'entraînement à l'improvisation complémentaires à ceux-ci. Ainsi, l'expérience relative à l'une ou l'autre de ces trois formes d'entraînement a

servi de critère au recrutement des enseignantes et des enseignants qui ont participé à la recherche.

4. La méthodologie

Pour atteindre l'objectif de recherche, une stratégie de recherche qualitative/interprétative a été mise en œuvre. Deux entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec chaque participant à la recherche : une première d'une durée de 60 minutes et une deuxième, de 30 minutes. La première entrevue a permis d'explorer des exemples de gestion d'imprévus à partir d'une description de ceux-ci et des actions prises, puis une explication des liens possibles entre leur entraînement à l'improvisation et ces actions. La deuxième entrevue s'est déroulée une semaine plus tard et elle a servi à valider l'analyse faite après la première entrevue. Ce moyen de triangulation a permis d'assurer ce que Savoie-Zajc (1996, p. 9) nomme l'acceptation interne qui désigne « le degré de concordance et d'assentiment qui s'établit entre le sens que le chercheur attribue aux données recueillies et sa plausibilité telle que perçue par les participants à l'étude. »

Après la codification et la catégorisation des données recueillies lors des entrevues, les catégories ont été mises en relation par l'entremise d'une schématisation préliminaire. Sans entrer en profondeur dans ce que Paillé (1994) appelle la *mise en relation*, un niveau de théorisation satisfaisant a été mis en relief, comme le souligne Paillé (*Ibid.*, p. 150), puisque le résultat était « bien ancré dans les données empiriques recueillies ». Une saturation des données a été atteinte dès l'analyse de la troisième entrevue. Ainsi, la catégorisation, qui s'est avérée finale à la suite de nombreuses manipulations, a servi à analyser les trois dernières entrevues sans

émergence de nouvelles catégories, ce qui confirmait leur fiabilité. Cette saturation des catégories a permis d'atteindre ce que Savoie-Zajc (1997, p. 305) appelle le critère de saturation théorique qui arrive au moment où « l'ajout de nouvelles données par la poursuite de nouvelles entrevues n'ajoute plus à la compréhension que l'on se fait d'un phénomène. » En effet, après l'analyse de la transcription des données du quatrième participant, nous avons estimé que les données recueillies justifiaient l'arrêt de cueillette de données sur des sujets ayant reçu un entraînement à l'improvisation. Cependant, des entrevues avec des personnes qui n'ont pas eu d'entraînement à l'improvisation ont été réalisées afin d'apporter des éléments de contraste ou de comparaison à l'étape de l'analyse des données.

4.1 Les caractéristiques des participants à la recherche

Le tableau 1 décrit en détail le profil des participantes et des participants à l'étude.

Tableau 1 : Le profil des participants à la recherche

Pseudonyme	Expérience en enseignement	Matière(s) enseignée(s)	Forte expérience d'animation de groupe	Cours universitaire intégrant un entraînement à l'improvisation	Joueur / joueuse d'impro théâtrale	Aucun entraînement à l'improvisation
Alex	8	Mathématiques	X			
Béatrice	3	Arts plastiques Art dramatique Espagnol Enseignement religieux	X	X		
Charles	11	Art dramatique Leadership	X		X	
Frédéric	3	Arts plastiques Art dramatique	X	X	X	
Diane	2	Anglais Économie familiale Arts plastiques Informatique				X
Émilie	4	Sciences et technologies				X

Ce tableau montre que trois des quatre participants entraînés à l'improvisation l'ont été à partir d'expériences diverses : non seulement de l'improvisation théâtrale, mais aussi des expériences d'animation. Par ailleurs, ceux qui ont suivi un cours d'improvisation à l'université ont tous deux fait de l'animation de groupes. Mis à part les deux cas contrastés, chaque personne interviewée possède un profil d'entraînement à l'improvisation différent.

Une certaine hétérogénéité caractérise l'expérience des participants à l'étude. Ainsi, deux personnes possédant un entraînement à l'improvisation sont des novices, c'est-à-dire avec moins de cinq ans d'expérience en enseignement, et les deux autres sont des enseignants d'expérience. Les novices, plus près de leur entraînement à l'improvisation, ont pu faire des liens très étroits avec leur expérience récente. En revanche, les enseignantes et les enseignants expérimentés ont tenus des propos riches marqués par un certain recul et une plus grande maturité. Au sujet de la matière enseignée, à cause du nombre restreint d'enseignantes et d'enseignants qui ont reçu un entraînement à l'improvisation théâtrale, nous n'avons pu recruter que des personnes qui enseignent dans le domaine des arts. Malgré l'effort déployé pour représenter des matières diversifiées, les autres personnes qui ont pu être recrutées ont reçu un entraînement sous la forme d'un cours universitaire proviennent d'un des seuls programmes qui l'offrent de façon explicite : le baccalauréat en enseignement des arts au secondaire. En conséquence, trois personnes sur les quatre qui ont reçu un entraînement à l'improvisation oeuvrent dans le domaine des arts. Par ailleurs, aucune restriction n'a été faite quant au sexe et à la provenance géographique car ces critères de sélection étaient secondaires par rapport à l'objectif de recherche.

Le recours à des cas contrastés dans le choix des participantes et des participants vient de la nécessité de ne pas rechercher qu'un seul côté de l'entraînement à l'improvisation sur la gestion des imprévus en classe. En effet, la recherche des composantes actives de cet entraînement n'aurait fait l'objet d'aucune remise en question sans la présence des deux cas contrastés. L'analyse des entrevues de ces cas contrastés a permis de faire ressortir les ressemblances et les différences dans la

gestion des imprévus, que ce soit en fonction des actions en classe ou en fonction des expériences préalables qui expliquent les actions posées devant ces imprévus. Ainsi, nous avons été en mesure de faire ressortir une catégorie et des dimensions qui semblaient exclusives aux enseignantes et aux enseignants ayant reçu un entraînement à l'improvisation.

5. Les résultats

Dans la présentation des résultats, la première étape de l'analyse, celle qui nous a permis de dégager la catégorie et les dimensions exclusives aux sujets qui ont reçu un entraînement à l'improvisation sera décrite. Par la suite, la deuxième étape permet de les définir brièvement et de les illustrer à l'aide d'extraits tirés des entrevues.

5.1 La première étape de l'analyse

À la suite de l'analyse descriptive des *verbatim* d'entrevues des participants ayant reçu un entraînement à l'improvisation, leurs perceptions et celles des cas contrastés ont été mises en perspective. Cela a permis d'isoler une catégorie et trois dimensions qui apparaissent comme étant exclusives à ceux qui ont reçu un entraînement à l'improvisation. Celles-ci sont présentées en caractères gras dans le tableau 2.

**Tableau 2 : Catégorie et dimensions exclusives
aux sujets ayant reçu un entraînement à l'improvisation**

CATÉGORIES	DIMENSIONS 1	DIMENSION 2
Capacité d'adaptation dans l'action	Rapidité d'exécution	
Variété et dynamisme des interventions	Digressions	Aptitudes à communiquer
Vigilance		

D'entrée de jeu, il importe de préciser les raisons pour lesquelles cette catégorie et ces trois dimensions sont considérées comme exclusives à ceux qui ont reçu un entraînement à l'improvisation. La « vigilance », les « digressions » et les « aptitudes à communiquer » sont exclusives parce qu'elles n'ont fait l'objet d'aucun extrait des entrevues menées avec les cas contrastés. La « rapidité d'exécution » a été abordée à de nombreuses reprises dans les entrevues avec des cas contrastés, mais de manière négative, c'est-à-dire que les extraits faisaient référence, dans la très grande majorité des cas, à la lenteur, à la paralysie et à l'hésitation devant les imprévus relatés.

5.2 La deuxième étape de l'analyse

Afin de mieux comprendre la place qu'occupent la catégorie « vigilance » ainsi que les dimensions « digressions », « aptitudes à communiquer » et « rapidité d'exécution », elles seront définies succinctement, puis illustrées à l'aide d'extraits d'entrevues.

5.2.1 La vigilance

La vigilance, catégorie qu'on retrouve dans la phase interactive de l'enseignement, concerne les capacités d'écoute, l'utilisation de la vision périphérique et du chevauchement, c'est-à-dire la capacité à faire deux activités à la fois.

C'est dans les entrevues de Charles et de Frédéric que la catégorie « vigilance » s'est révélée très présente. Selon Charles, le talent de communicateur développé par l'entraînement à l'improvisation peut rendre les personnes non seulement capables de dire des choses, « mais aussi capables d'écouter comment les gens les reçoivent, par leur attitude, par leur façon de se comporter, de bouger [...] tu es sensible à comment les gens réagissent, [...] te regardent, s'ils bâillent. » Il ajoute que cette capacité d'écoute est probablement plus facile à activer chez un enseignant ou une enseignante qui a déjà fait de l'improvisation. De plus, il croit à l'importance d'observer et d'être à l'écoute des élèves dans ses classes d'art dramatique.

L'entraînement à l'improvisation de Frédéric a, selon lui, des incidences sur la gestion des imprévus en classe, car « tu es plus alerte, tu as plus le temps d'observer, puis, en observant, tu es apte à réagir. » Il ajoute : « Tu es obligé d'être alerte en impro, tu es obligé d'être à l'écoute avec qui tu es sur le jeu, d'être attentif. » Cette vigilance est également le résultat d'une ouverture sur les autres développée par le biais de l'entraînement à l'improvisation : « On se fait tous dire ça quand on fait de l'improvisation : " Ne sois pas centré sur toi-même! " »

Même si Béatrice n'a abordé qu'une fois cette dimension, elle estime que sa formation en improvisation reçue dans le cadre d'un cours à l'université a eu un effet sur sa capacité à être vigilante en classe. Une bonne illustration de sa vigilance est

son intervention auprès d'un élève qui était sur le point de s'évanouir alors qu'elle parlait de cellules humaines :

Je n'ai pas pensé que quelqu'un pouvait être dégoûté [...] il était assis sur sa chaise, puis il s'est mis à glisser en bas de sa chaise [...] Je l'ai vu puis j'ai regardé un élève qui était juste à côté, je lui ai fait un signe de tête, puis il l'a pris par le chandail pour le rasseoir, ce qui fait qu'il s'est retrouvé couché sur son bureau. Il y en a dans la classe qui ne s'en sont même pas rendu compte. J'ai laissé travailler les autres, puis je suis allé le voir pour en prendre soin.

5.2.2 Les digressions

L'utilisation de digressions est une dimension qui fait partie de la catégorie « Variété et dynamisme des interventions ». Les digressions consistent à dévier du sujet d'enseignement pour aborder un sujet connexe ou tout simplement pour traiter d'un sujet n'ayant aucun lien avec la matière.

Alex utilise les digressions notamment pour éviter les baisses d'attention des élèves : « c'est très pédagogique ça, décrocher pendant quelques minutes, pour pouvoir revenir ensuite à un contenu plus sérieux, parce que ce n'est pas vrai qu'ils resteront concentrés pendant une heure. » Ces digressions peuvent également être liées à la matière : « Ça peut m'amener à parler de la matière qui n'est pas à leur programme. [...] je sais très bien qu'à un moment donné, il y en a la moitié qui ne suivent plus [...] mais ça va chercher une partie des élèves qui réalisent qu'il y a des choses qui existent et qu'on ne voit pas dans le programme. » Pour Frédéric, l'action de digresser rend l'enseignement plus humain :

Je viens d'avoir un bébé, puis j'en ai beaucoup parlé aux élèves. [...] J'aime ça parler de ce que je vis aux élèves, les élèves ont souvent l'impression qu'on n'a pas de vie, qu'on n'a pas d'émotions, de sensations. [...] Ça a été une belle expérience, puis ça crée un lien fort avec les élèves. C'est important de ne pas être strict dans tes méthodes, d'élargir un peu, ça change ce que les élèves pensent de l'enseignement.

En fait, les digressions sont des stratégies pédagogiques qui permettent de maintenir l'attention des élèves en alternant les périodes intensives de concentration et les moments de détente.

5.2.3 Les aptitudes à communiquer

Cette dimension fait également partie de la catégorie « Variété et dynamisme des interventions » et inclut tout ce qui concerne les qualités oratoires telles que le ton, le débit, le volume et tout ce qui a trait au langage non verbal. Charles est le seul à avoir attribué à son entraînement à l'improvisation le développement de cette aptitude à communiquer : « Je suis convaincu que si t'as fait de l'impro, t'as ce souci-là de parler pour que les gens comprennent ce que tu leur racontes, sur ton attitude, la façon dont tu parles, juste la voix que tu vas avoir, la façon de regarder. » Il ajoute : « Quand tu sautes sur le jeu pour aller faire de l'impro, tu t'en vas raconter quelque chose, tu veux que les gens te comprennent puis te suivent, c'est comme pour les profs. » Ces différentes habiletés à communiquer contribuent évidemment à dynamiser l'enseignement, mais également à bien se faire comprendre lors d'interventions en classe.

5.2.4 La rapidité d'exécution

La nécessité d'agir rapidement devant les nombreux imprévus qui surgissent en classe est une dimension qui ressort des commentaires des participantes et des participants ayant reçu un entraînement à l'improvisation. La rapidité d'exécution fait partie de la catégorie « Capacité d'adaptation dans l'action » qui illustre la capacité des enseignantes et des enseignants à s'adapter aux événements de la classe en agissant de manière appropriée. Il est important de préciser que cette capacité d'adaptation se

manifeste strictement dans l'action. De nombreux extraits des entrevues la traduisent puisqu'elle découle directement d'une question centrale du guide d'entrevue qui consiste à faire raconter un événement imprévu survenu en classe et à décrire les actions posées à ce moment précis.

Pour Béatrice, la capacité d'adaptation, provenant de son entraînement à l'improvisation dans un cours universitaire, va de pair avec une certaine rapidité d'exécution : « C'est mon habileté à me retourner assez vite et faire un 180°, on part dans une autre direction. » L'utilisation du verbe « retourner » par Béatrice met en évidence cette rapidité d'exécution : « J'ai appris à vivre avec l'improvisation, avec le fait qu'il faut que tu te retournes facilement en cas de besoin. » Elle illustre ainsi cette habileté à agir rapidement par un exemple d'imprévu :

Par exemple, un autobus scolaire qui a eu un accident et qui n'a pas pu se rendre à l'école. Dans ma classe de 18 élèves, il n'y en avait que 12 en raison de cet imprévu. Et puis, nous avions à ce moment-là un énorme projet, mais il fallait partir avec le fait qu'il manquait des élèves. C'était vraiment un gros défi de dire, sur-le-champ, il fallait que je décide ce que j'allais faire, revirement de situation.

En faisant un retour sur certains événements, Charles note que, dans la plupart des cas, même s'il questionne la pertinence de certaines actions qu'il a posées en classe, il souligne son aptitude à réagir sur le coup : « Tu fais quelque chose, tu agis, tu ne paralyse pas. Je pense que ça, en partant, tu as fait quelque chose. Parfois, après, tu te dis, j'aurais peut-être dû faire autrement, mais, sur le coup, pour toutes sortes de raison, tu le fais d'une manière, puis tu te dis, bon, c'est comme ça. »

Frédéric traite de la rapidité d'exécution en parlant de la nécessité d'être alerte : « S'il y a une action, il faut que tu aies une réaction. » Alex, en parlant de l'importance de

l'utilisation de l'humour, préfère parler de spontanéité pour expliquer sa vitesse d'action.

Pour les quatre participants « entraînés » à l'improvisation, la rapidité d'exécution fait partie de la capacité d'adaptation dans l'action. Elle semble se superposer à la nécessité de récupérer les interventions des élèves. Cette dimension a été abordée de manière différente par les sujets n'ayant pas reçu d'entraînement à l'improvisation. Ces participantes et participants expriment leur manque de rapidité devant certaines situations de manière très diversifiée. Ainsi, Diane aime se laisser du temps pour préparer les élèves. Elle raconte qu'une fois, le directeur est venu lui annoncer qu'une étudiante devait intervenir dans son cours pour un travail d'université. À ce moment, elle a demandé au directeur de lui accorder quelques minutes pour préparer son groupe : « Tu sais, j'ai eu quelques minutes pour me retourner de bord, je pense que ça a aidé pour préparer les jeunes un peu, leur expliquer ce qui se passe en gros. » Elle ajoute au sujet de son besoin de prendre le temps : « Je suis plus comme ça, mais le désavantage, c'est que tu as l'impression de ne pas agir. » Elle exprime également une certaine confusion entre son besoin de réfléchir et la nécessité d'agir rapidement : « C'est que, sur le coup, tu es en train d'y penser, mais la classe continue, tu n'es pas en train de tricoter. Tu te dis, je continue mes affaires et je prends 30 secondes pour y penser [...] mais si je n'ai rien trouvé, tout le monde est silencieux puis ils attendent que tu réagisses, si je ne fais rien, je suis en train de tuer l'effet que je voulais avoir. » Toujours au sujet de la rapidité d'exécution, Diane affirme que devant des situations imprévues, « les réponses ne viennent pas tout le temps vite [...] souvent j'ai des hésitations ».

Quand Émilie voit une réaction négative d'un groupe devant une activité proposée, elle dit : « J'arrête, j'essaie de comprendre ce qui se passe, puis ça prend un délai. » Devant un élève qui lui a fait une remarque sur son apparence physique, Émilie estime s'être sentie désemparée devant la nécessité d'agir rapidement : « Je n'ai pas réagi, je ne savais pas comment réagir à ça. » En parlant d'un épisode de correction d'examen qui a mal tourné, elle raconte : « J'aurais pu le faire autrement, c'est juste que sur le coup... » L'analyse des cas contrastés montre la lenteur de leurs réactions et la nécessité qu'ils prennent leur temps pour réfléchir. Cela permet de penser que la rapidité d'exécution peut être considérée comme exclusive aux sujets ayant reçu un entraînement à l'improvisation.

6. Discussion des résultats

L'objectif de recherche consistait à expliciter la perception qu'ont des enseignantes et des enseignants du secondaire des composantes de leur entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe. La catégorie et les trois dimensions analysées sont exclusives aux enseignantes et aux enseignants ayant reçu un entraînement à l'improvisation représentent les composantes de l'entraînement à l'improvisation que nous cherchions à faire expliciter par les sujets à l'étude et qui étaient au cœur de notre objectif de recherche. En effet, l'utilisation de digressions, l'aptitude à communiquer, la rapidité d'exécution et la vigilance sont des habiletés qui pourraient avoir été développées lors de leurs expériences d'entraînement à l'improvisation. Ces composantes sont actives durant la phase interactive de l'enseignement et jouent un rôle dans la gestion des imprévus en classe. Même si le fait de questionner les participants sur ce qui se passe dans le feu de

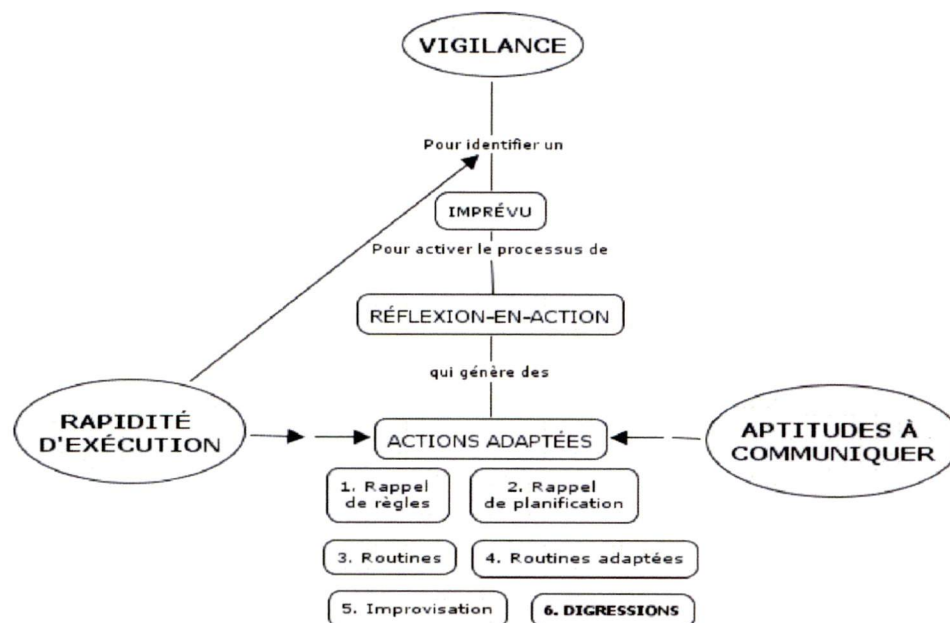
l'action risquait de leur poser des difficultés d'explicitation, ceux qui avaient reçu un entraînement à l'improvisation pouvaient décrire avec clarté les composantes qui intervenaient durant la phase interactive de l'enseignement. Pourtant, de façon générale, les réactions à développer durant les interactions en classe sont soumises à des règles beaucoup plus difficiles à cerner, des règles qui renvoient, selon Tochon (1993, p. 56), à la « nature tacite de leur expérience ». Toutefois, une certaine prudence s'impose vis-à-vis de cette relative aisance à nommer ce qu'ils vivent durant l'action, puisque cette réalité présentée durant les entrevues est rétrospective et que l'influence d'une multitude d'autres facteurs tels que l'expérience professionnelle, les expériences de vie et les formations reçues entre le moment de l'entrevue et les événements relatés peuvent causer une certaine distorsion de la réalité. Ainsi, il faut éviter de camper de façon définitive les participants dans le portrait qu'ils ont donné de leur réalité et tenir compte de leur désir de rendre service au chercheur (Savoie-Zajc, 1997). L'analyse des cas contrastés a permis d'atténuer ces limites inhérentes aux entrevues semi-dirigées.

Puisque trois des quatre personnes ayant reçu un entraînement à l'improvisation enseignaient dans le milieu des arts, il importe de préciser que leur perception de l'utilité de leur entraînement à l'improvisation traitait de compétences n'entretenant pas spécifiquement de liens avec la matière enseignée. Ainsi, nous ne devons pas considérer cette caractéristique du profil des sujets comme une limite dans l'interprétation des résultats.

L'identification des composantes de l'entraînement à l'improvisation nous a permis de schématiser le processus de gestion des imprévus en y intégrant chacune des

composantes. Cette schématisation, présentée à la figure 2, s'inspire en partie du schéma de gestion des imprévus présenté dans l'état de la question faisant suite à la recension des écrits et met en relief, en caractères gras, les quatre composantes de l'entraînement à l'improvisation telles qu'identifiées par les participants comme étant actives dans la gestion des imprévus en classe.

Figure 2 : Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe du secondaire



La figure 2 indique tout d'abord que la composante « vigilance » se situe au début du processus de gestion des imprévus. Elle représente, en quelque sorte, le point de départ nécessaire à la gestion efficace des imprévus puisqu'elle vise à identifier la nature de l'imprévu de façon à y réagir efficacement. Cette efficacité dépend également de la composante « rapidité d'exécution » puisqu'elle permet d'agir avant que l'imprévu ne bouleverse trop le déroulement d'une période de cours. Une fois l'imprévu identifié, le processus de réflexion-en-action est activé de façon à trouver l'action qui convient par l'entremise notamment des savoir-faire cognitif et des autres

savoirs, savoir-faire et ressources disponibles. C'est à ce moment qu'intervient la composante « rapidité d'exécution » puisque le choix de l'action doit également se faire presque instantanément. Cette action se doit d'être communiquée, la plupart du temps verbalement, et la composante « aptitude à communiquer » entre en jeu à ce moment puisque l'efficacité de l'action dépend de la clarté du message. Parmi les actions possibles, la composante « digressions » représente un moyen de gérer les imprévus de manière créative. La figure 2 illustre le processus de gestion des imprévus de manière séquentielle, mais il est important de préciser que l'ensemble du processus ne dure que quelques secondes, puisque la prise de décision s'effectue dans l'action et que le temps de réflexion est très court.

Deux des quatre composantes sont exclusives aux participants ayant reçu un entraînement à l'improvisation, mais n'ont pas été traitées par ceux-ci comme des moyens de faire face aux imprévus : les digressions et les aptitudes à communiquer. Les digressions représentent des moyens de garder l'attention des élèves et les aptitudes à communiquer traduisent l'importance de s'exprimer clairement pour dynamiser l'enseignement et pour s'assurer que l'ensemble des messages transmis aux élèves se rendent de manière efficace. Ils sont tout de même intégrés à la figure 2, puisqu'ils pourraient représenter des moyens de gérer les imprévus, même si ce lien n'a pas été explicité par les sujets. Ainsi, les digressions pourraient servir à maintenir l'attention des élèves lorsque l'enseignante ou l'enseignant perçoit une baisse d'attention chez ceux-ci ou lorsque certains comportements indiquent une baisse de motivation. De plus, l'utilisation de digressions pourrait, dans ces moments précis, aider l'enseignante ou l'enseignant à reprendre le contrôle du groupe. Les aptitudes à

communiquer, quand à elles, pourraient être un outil de gestion des imprévus puisqu'elles permettent d'exprimer clairement ses interventions de façon à éviter toute ambiguïté. À titre d'exemple, devant un élève ayant un comportement dérangeant, une enseignante ou un enseignant doit pouvoir exprimer sans ambiguïté son intervention. Toutefois, les deux composantes qui ont été bien explicitées en lien avec la gestion des imprévus, la « rapidité d'exécution » et de la « vigilance » seront analysées.

6.1 La rapidité d'exécution

Tous les participants ayant reçu un entraînement à l'improvisation ont abordé dans leurs propos les incidences de cet entraînement sur leur rapidité d'exécution lors de la gestion d'imprévus en classe. La rapidité d'exécution est en effet une dimension importante en gestion de classe, puisqu'elle touche exclusivement la phase interactive de l'enseignement et que c'est durant cette phase que surviennent les imprévus. D'ailleurs, pour Tochon (1993), « le degré de compétence de l'enseignante et de l'enseignant semble proportionnel à sa faculté d'adapter rapidement son enseignement aux besoins des élèves et aux événements de la classe. » (p. 125)

Les travaux de Yinger (1987) font également état de ce lien entre l'improvisation et la rapidité d'exécution dans l'action :

Improvisation is a form of action especially suited to situations that discourage or prevent deliberative processes such as planning, analysis, and reflection. These situations usually include the following performance conditions : the need to be immediately responsive to unique occasions and events bearing only general resemblance to previous experience; the need to be immediately responsive to changing situations and events; the need to

*perform in a smooth, on-going manner without long pauses or delays.*²⁸
(p. 27)

Ainsi, l'improvisation devant des imprévus se doit d'être rapide pour être efficace. L'entraînement à l'improvisation des enseignantes et des enseignants interviewés aurait donc des incidences sur leur aptitude à improviser rapidement une action devant les imprévus. La rapidité d'exécution possède également un lien très étroit avec l'autre composante : la vigilance.

6.2 La vigilance

La vigilance est la deuxième composante de l'entraînement à l'improvisation liée étroitement à la gestion des imprévus en classe. Elle reprend les caractéristiques du concept d'hypersensitivité ou *withitness* (Nault, 1998 ; Kounin, 1970) qui signifie le fait de savoir ce qui se passe dans sa classe : pour y parvenir, l'enseignante ou l'enseignant doit d'abord percevoir l'événement avant qu'il ne perturbe le déroulement du cours et, par la suite, intervenir de manière verbale ou non verbale. C'est la raison pour laquelle, à la figure 2, la composante « vigilance » est placée au tout début du processus de gestion des imprévus. Les actions à prendre pour gérer efficacement les imprévus dépendent d'abord de la capacité de l'enseignante ou de l'enseignant à identifier ceux-ci pour mettre en œuvre le processus de réflexion-en-action, comprenant l'activation des savoir-faire cognitifs, qui mène au choix d'une action appropriée en fonction de ce que Le Boterf (2002, p. 139) appelle « les

²⁸ L'improvisation est un modèle d'action conçu pour faire face à des situations pour lesquelles la planification, l'analyse et la réflexion ne conviennent pas. Ces situations incluent les conditions suivantes de performance : le besoin d'agir immédiatement devant des événements uniques comportant seulement des ressemblances générales avec les expériences passées, le besoin d'agir immédiatement devant des changements de situations ou d'événements, le besoin d'agir de manière naturelle, sans pause ou délai. Traduction libre.

caractéristiques particulières de l'environnement avec lequel il est en relation. » La figure 2 illustre clairement le lien très étroit qui existe entre la « vigilance » et la « rapidité d'exécution ». Puisque le contexte interactif de la classe nécessite des actions rapides, il apparaît important de lier les deux composantes.

6.3 Rapidité d'exécution et vigilance

La rapidité d'exécution est une dimension importante de la capacité d'adaptation dans l'action chez les participantes et participants, mais elle pourrait également se retrouver comme dimension de la catégorie « vigilance ». Nault (1998) s'inspire des travaux de Kounin (1970) et de Doyle (1986) pour décrire l'hypersensitivité comme une habileté par laquelle un enseignant :

percevra rapidement que les élèves commencent à se désintéresser collectivement d'une activité. De la même manière, il s'apercevra rapidement qu'un élève dans un groupe est en train de faire dévier l'action hors de l'objectif visé. Il interviendra immédiatement auprès de l'élève qui est à l'origine d'un tel comportement. (p. 88)

La notion de rapidité, très présente dans cette description de l'hypersensitivité, indique que non seulement les enseignantes et les enseignants doivent être vigilants, mais le contexte interactif dans lequel ils évoluent commande une identification rapide des imprévus qui amènera une action rapide visant à gérer celui-ci.

6.4 La vigilance et l'entraînement à l'improvisation théâtrale

La vigilance apparaît comme une caractéristique quasi-exclusive aux participantes et aux participants dont le profil d'entraînement à l'improvisation contient des expériences en improvisation théâtrale. Ainsi, l'analyse révèle que ces personnes ont explicitement imputé à leur entraînement à l'improvisation le développement de leur

capacité d'observation et d'écoute en classe. L'écoute étant une des composantes principales de la vigilance, l'entraînement à l'improvisation théâtrale représenterait donc un type d'entraînement efficace pour développer l'écoute dans le contexte interactif de la classe. D'ailleurs, Gravel et Lavergne (1987) désignent l'écoute comme une des trois règles essentielles de l'improvisation et Michel Nadeau, professeur d'improvisation au Conservatoire d'art dramatique de Québec, explique que le but de l'entraînement à l'improvisation offert aux futurs comédiennes et comédiens consiste à développer chez eux la capacité d'écoute et de création. Ces constatations semblent donner raison à Sawyer (2004) lorsqu'il affirme que la formation en improvisation offerte aux futurs comédiens est transférable aux enseignantes et enseignants novices. Il est intéressant de constater ici que les similitudes avec les règles de gestion de classe sont évidentes : contexte interactif nécessitant la coopération enseignant-élèves et besoin d'une hypersensitivité chez l'enseignante ou l'enseignant.

De nombreux exercices pour développer l'écoute font partie de l'entraînement à l'improvisation théâtrale. Lobman (2005) en a utilisé dans le cadre des ateliers mis en œuvre dans sa recherche portant les incidences d'une formation à l'improvisation théâtrale donnée à des enseignantes et à des enseignants du préscolaire sur la gestion de classe. Ces ateliers d'improvisation visaient à aider les enseignantes et les enseignants à faire face aux imprévus et à les disposer à construire à partir de ceux-ci. Il semble que le travail de développement de cette compétence a visiblement influencé leur manière de fonctionner en classe, notamment en ce qui concerne l'amélioration de leur écoute des élèves : « *They said that they had begun listening to*

what children were actually saying, rather than assuming they knew what was being said. »²⁹ (*Ibid.*, p. 42) Nos résultats de recherche vont dans le sens des travaux de Lobman, puisque le développement de la vigilance par l'entremise de l'écoute apparaît comme une composante de l'entraînement à l'improvisation active dans la gestion des imprévus en classe.

Conclusion

Les résultats de cette recherche tendent à mettre en valeur que l'entraînement à l'improvisation peut développer la capacité des enseignantes et des enseignants du secondaire à mieux gérer les imprévus en classe. Les deux principales composantes de l'entraînement à l'improvisation identifiées sont la rapidité d'exécution et la vigilance. En ce qui a trait à la composante « vigilance », les résultats vont dans le sens des travaux de Lobman (2005) qui identifie clairement la vigilance, plus précisément l'écoute, comme une composante développée lors d'un entraînement à l'improvisation théâtrale chez des enseignantes et des enseignants du préscolaire et qui favorise l'écoute en classe. Non seulement la vigilance apparaît-elle comme une composante importante de l'entraînement à l'improvisation, mais elle est intimement liée à la rapidité d'exécution, qui représente l'autre composante active dans la gestion des imprévus.

L'entraînement à l'improvisation aiderait donc à rendre plus efficace le processus de gestion des imprévus en classe en stimulant davantage la vigilance, en augmentant la rapidité du processus de réflexion-en-action et en permettant de développer de nouvelles stratégies ou actions à prendre pour gérer certains imprévus. S'il peut être

²⁹ Ils ont affirmé qu'ils avaient commencé à écouter ce que les élèves disaient plutôt que de prétendre savoir ce qu'ils avaient dit.

utile chez le personnel enseignant d'expérience, il ouvre des perspectives fort intéressantes pour les jeunes enseignants dont les savoirs expérientiels sont peu nombreux. Il pourrait également compenser, dans certains cas, le manque d'expérience des stagiaires ou des enseignants novices.

À l'origine de cette étude se trouve la recherche de moyens, à l'intérieur de la formation initiale, pour diminuer le risque de problèmes graves de gestion de classe dès la première année d'insertion professionnelle. Même s'il existe à l'heure actuelle, dans quelques programmes de baccalauréat en enseignement des arts, des cours où sont développées certaines habiletés en improvisation, ils pourraient être offerts dans les autres disciplines. En effet, le développement, entre autres, de la vigilance et de la rapidité d'exécution présente une utilité pour toutes les disciplines, puisqu'il touche à la gestion de classe. Il ne s'agit pas d'une compétence didactique, mais bien pédagogique. Ainsi, des exercices d'improvisation théâtrale, qui se démarquent par le développement de la vigilance, pourraient facilement être intégrés à l'intérieur de cours de gestion de classe, par exemple. Ce moyen serait d'ailleurs beaucoup plus simple que d'exiger une expérience de guide ou d'animateur, qui sont le plus souvent des emplois d'été trouvés par les étudiantes et les étudiants.

Cette étude ouvre des perspectives de recherche futures. Il pourrait être notamment pertinent de mener une étude similaire à celle de Lobman (2005), mais auprès d'enseignantes et d'enseignants du secondaire. Le fait de leur offrir des ateliers de formation en improvisation et de les filmer durant ces ateliers permettrait de mieux comprendre les mécanismes de l'improvisation. Par la suite, il serait intéressant de mener des entrevues auprès de ces personnes pour évaluer ce qu'elles observent

comme changements dans leurs pratiques de gestion de classe. Ainsi, contrairement à la présente recherche, les entrevues seraient menées peu de temps après l'entraînement, ce qui atténuerait certaines limites. D'autres études pourraient cibler davantage l'observation des comportements en filmant les enseignantes et les enseignants avant et après leur entraînement afin d'analyser les changements apportés dans leur façon de gérer les imprévus.

Même si l'entraînement à l'improvisation fait figure de nouveauté dans le paysage de la formation pratique des enseignantes et des enseignants, cette recherche permet de penser qu'il offre d'intéressantes possibilités, notamment en ce qui a trait au développement de la compétence en gestion de classe chez les novices. Ainsi, en offrant des outils qui aident ces derniers à atténuer le choc de la réalité à leurs débuts, ce moyen de formation pourrait contribuer, ultimement, à diminuer le taux d'abandon de la profession.

Références bibliographiques

- Castonguay, M. (2003). *Les niveaux de maîtrise des compétences atteints par les finissants en formation des maîtres*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 392-431). New York, NY : Macmillan.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gravel, R. et Lavergne, J. (1987). *Impro : réflexions et analyses*. Montréal : Leméac.
- Holborn, P. (2003). Devenir un praticien réflexif. In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant : d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (p. 283-300). Traduit de l'anglais. Montréal : Éditions Logiques.

Hubert, M. et Chautard, P. (2001) *Les savoirs cachés des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Kounin, J.S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York, NY : Holt, Rinehart and Winston.

Lacourse, F. (2004) *La construction des routines professionnelles chez de futurs enseignants de l'enseignement secondaire : intervention éducative et gestion de la classe*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.

Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels : construire les parcours de professionnalisation*. Paris : Éditions d'Organisation.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition, Montréal : Guérin.

Lobman, C. (accepté pour publication 2005). *Postmodern Play For Early Childhood Teachers*.

Martel, R. et Ouellette, R. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.

Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal : Éditions Logiques.

Opinel, M. (2001). *Incidence de la tâche des novices du secondaire sur la compétence à gérer une classe*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*. 23, p. 147-181.

Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte de données* (3^e éd., p. 263-285). Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (1996). In Mucchielli, A (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin Éditeur.

Sawyer, R.K. (2004). Creative Teaching : Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher* 33 (2), 12-19.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit de l'américain. Montréal : Éditions Logiques.

Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Éditions Nathan.

Yinger, R.J. (1987, avril). *By the seat of your pants : an inquiry into improvisation and teaching*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Washington, D.C.

CONCLUSION

La problématique de notre recherche tire son origine de nos propres préoccupations professionnelles de débutant en enseignement et de l'observation des difficultés éprouvées par nos collègues, en particulier celles et ceux qui vivent leur insertion professionnelle. Le premier chapitre a mis en relief le taux élevé d'abandon de la profession enseignante dans les cinq premières années de pratique et a identifié les difficultés de gestion de classe comme une cause importante de cet abandon. Le fait que les enseignantes et les enseignants développent avec le temps une certaine assurance qui les rend moins vulnérables devant les imprévus a permis de faire ressortir qu'une grande partie de leur enseignement repose, entre autres, sur leur capacité à improviser (Tochon, 1993b).

C'est à partir de ce lien entre l'improvisation et la gestion de classe que nous avons entrepris la recension des écrits. Si la capacité à improviser est synonyme d'expérience chez Tochon (1993b) et Yinger (1987), des auteurs comme Durand (1996) et Le Boterf (2002) permettent de situer l'acte d'improviser à l'intérieur d'un système complexe de connaissances préalables ou complémentaires et font émerger l'idée que cette capacité puisse se développer autrement que par l'expérience. Les travaux de Sawyer (2004) et Lobman (2005), quant à eux, tissent des liens entre une formation en improvisation théâtrale et la gestion des interactions en classe. Si Lobman (2005) démontre, en partie, qu'un entraînement à l'improvisation théâtrale peut avoir des incidences sur la gestion des interactions des enseignantes et des enseignants du préscolaire, aucune autre étude ne révélait les incidences que pourraient avoir les habiletés acquises dans un entraînement à l'improvisation sur la gestion des imprévus en classe chez des enseignantes et des enseignants du secondaire. Nous avons donc axé notre recherche sur la perception que pouvaient avoir des enseignantes et des enseignants du secondaire des composantes de leur entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe du secondaire.

Il nous apparaissait important de tenter de mieux cerner comment les enseignantes et les enseignants percevaient eux-mêmes les composantes qui entraient en jeu dans des situations non planifiées en classe dans un esprit de co-construction du sens. Pour atteindre cet objectif, une méthodologie qualitative a été privilégiée. Le choix de l'entrevue semi-dirigée a permis une interaction entre les participants et le chercheur qui favorisait cette recherche de sens. Le discours des participants a été particulièrement riche et leurs réponses ont été le résultat d'un véritable effort de transparence, même si c'est avec leur subjectivité que les participantes et les participants ont tissé des liens entre leur entraînement à l'improvisation et leur gestion des imprévus en classe. En effet, ils pouvaient difficilement isoler l'incidence d'un seul facteur en raison de la grande quantité d'expériences vécues tant sur les plans personnel que professionnel qui peuvent entrer en ligne de compte lors d'une prise de décision en classe. Toutefois, même en prenant en considération ces limites, il appert que cette recherche a profité grandement de la pertinence des témoignages de ces professionnels de l'enseignement.

Sur le plan des résultats, selon la perception des participantes et des participants, la vigilance et la rapidité d'exécution représentent les deux composantes de leur entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe du secondaire. Les entrevues avec des enseignantes et des enseignants n'ayant reçu aucun entraînement significatif à l'improvisation, c'est-à-dire les cas contrastés, ont permis d'atténuer les limites liées à la recherche unique des côtés positifs de l'entraînement à l'improvisation sur la gestion des imprévus. La discussion des résultats a mis en parallèle ces résultats avec les travaux de Tochon (1993b) et ceux de Yinger (1987) qui établissent un lien entre l'improvisation et la rapidité d'exécution, mais également avec les travaux de Nault (1998) sur l'hypersensitivité, concept inspiré du *withitness* de Kounin (1970) et des travaux de Doyle (1986) sur l'interactivité dans l'enseignement. De plus, un lien significatif a été établi avec les études de Sawyer (2004) et Lobman (2005) au sujet du développement de la vigilance chez les sujets ayant reçu un entraînement à l'improvisation théâtrale.

Les résultats de cette recherche tendent à souligner que l'entraînement à l'improvisation offre d'intéressantes avenues en ce qui a trait au développement de la compétence en gestion de classe. Si, au départ, nous étions à la recherche d'outils permettant d'atténuer le choc de la réalité chez les novices de l'enseignement, il semble que le personnel enseignant d'expérience pourrait également profiter d'un tel entraînement, notamment pour s'inspirer davantage des événements de la classe à des fins pédagogiques. En plus de considérer l'entraînement à l'improvisation comme un outil de formation initiale à l'enseignement ou d'insertion professionnelle, il peut également être considéré comme un moyen de formation continue.

Les perspectives de recherche ouvertes par cette étude sont prometteuses. En effet, si les participantes et les participants ont été en mesure de cibler des composantes de leur entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus, il serait intéressant de mettre en place un dispositif qui permettrait d'identifier les mécanismes qui font en sorte que cet entraînement a des incidences positives sur la gestion de classe. Pour y arriver, une recherche axée davantage sur l'observation en classe d'enseignantes et d'enseignants ayant reçu un entraînement à l'improvisation suivie d'entrevues réalisées immédiatement après une période de cours permettrait de mieux comprendre le transfert des habiletés développées en cours d'entraînement dans le contexte de la classe.

Plus le processus de transfert sera explicite, plus la recherche d'outils de formation sera efficace. Ainsi, en donnant aux enseignantes et aux enseignants de nouveaux outils leur permettant de faire face aux nombreux imprévus qui surviennent en classe en début de carrière, il n'est pas impossible que les risques d'abandon de la profession diminuent. Il s'agit d'une perspective réjouissante non seulement pour les enseignantes et enseignants qui ont investi quatre années de leur vie dans une formation universitaire, mais également pour le système scolaire qui vit à l'heure actuelle une pénurie de main-d'œuvre dans l'enseignement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barrette, S (2001). *La perception d'enseignantes et d'enseignants du secondaire des caractéristiques personnelles en jeu dans leur façon d'être en relation éducative*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Briand, R. (1987). L'apport de la technologie. In P. Cazamian (dir.), *Traité d'ergonomie*. Toulouse : Éditions Octares
- Castonguay, M. (2003). *Les niveaux de maîtrise des compétences atteints par les finissants en formation des maîtres*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec.
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom practice : teacher image in action*. London; Philadelphia : Falmer Press.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching*. (3^e éd., p. 392-431). New York, NY : Macmillan.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général : Orientation et compétences attendues*, Québec : Direction générale de la formation et des qualifications.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Direction générale de la formation et des qualifications, Gouvernement du Québec.
- Gravel, R. et Lavergne, J. (1987). *Impro : réflexions et analyses*. Lemeac : Montréal.
- Holborn, P. (2003). Devenir un praticien réflexif. In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (p. 283-300). Montréal : Les Éditions Logiques.

- Hubert, M. et Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants*. L'Harmattan : Paris.
- Johnston, S. (1990). Understanding curriculum decision making through teacher image, *Curriculum studies*, 22 (5), 463-471.
- Johnston, S. (1992). Images : A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and teacher education*, 8 (2), 123-136.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York, NY : Holt, Rinehart and Winston.
- Lacourse, F. (2004) *La construction des routines professionnelles chez de futurs enseignants de l'enseignement secondaire : intervention éducative et gestion de la classe*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Landa, L.N. (1970). Rapports entre les processus heuristiques et les processus algorithmiques. Quelques problèmes concernant leur développement dans l'enseignement programmé. In *Les Algorithmes*. Laboratoire de psychologie du travail. École pratique des hautes études, Paris.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels : construire les parcours de professionnalisation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Montréal : Éditions Logiques.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (2^e éd.) Montréal : Éditions Guérin.
- Leinhardt, G. et Greeno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*. 78 (2), 75-95.
- Lobman, C. (accepté pour publication 2005). *Postmodern Play For Early Childhood Teachers*.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Albin Michel.
- Martel, R. et Ouellette, R. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Muchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Opinel, M. (2001). *Incidence de la tâche des novices du secondaire sur la compétence à gérer une classe*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Opinel, M. (2002). La gestion de classe des novices du secondaire peut-elle être influencée par leur tâche d'enseignement? In J. Fijalkow et T. Nault (dir.), *La gestion de classe* (p. 171-184). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*. 23, 147-181.
- Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation : Objectifs et stratégies pédagogiques*. Paris : Bordas.
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Éducation permanente*. 140 (3), 123-144.
- Rey, A. (dir.). (1998). *Le Robert historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert (1^{re} éd. 1992).
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte de données* (3^e éd., p. 263-285). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Sawyer, R.K. (2004). Creative Teaching : Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher* 33 (2), 12-19.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books .

- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Sillamy, N. (1989). *Dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tochon, F.V. (1993a). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*. 19 (3), 437-461.
- Tochon, F.V. (1993b). *L'enseignant expert*. Paris : Éditions Nathan.
- Yinger, R.J. (1987, avril). *By the seat of your pants : an inquiry into improvisation and teaching*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Washington, D.C.
- Weva, K.W. (1996). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire*. Communication présentée au Symposium international sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, Montréal, Université de Montréal.

ANNEXE A

PREMIÈRE VERSION DU GUIDE D'ENTREVUE

GUIDE D'ENTREVUE (PREMIÈRE VERSION)

Profil personnel

Nom, prénom, formation, matière enseignée, niveau d'enseignement, années d'expérience.

Thème A : Choix de carrière

Pourquoi le sujet a-t-il choisi l'enseignement?

- Motivations
- Rencontres déterminantes
- Qualités personnelles ou expériences marquantes

Thème B : Cheminement académique

Comment le sujet évalue-t-il sa préparation à enseigner?

- Description générale du déroulement des cours et des stages
- Préparation aux stages

Thème C : Expérience d'entraînement à l'improvisation

Parmi les expériences passées des sujets, il y a des expériences qui ont fait appel plus que d'autres à la capacité à faire face à des imprévus générés par un contexte d'interactions et où les actions doivent être rapides. Quelles sont les expériences d'entraînement à l'improvisation du participant ou de la participante?

- Improvisation théâtrale (ligues)
- Animation de groupes
- Cours ou formations (simulations, ateliers d'impro)
- Contexte et durée

Thème D : La gestion des imprévus

Le travail quotidien d'une enseignante ou d'un enseignant est rempli d'imprévus. Le sujet peut-il nous donner des exemples d'imprévus survenus en classe, ses actions face à ces imprévus et le résultat de ces actions?

- Ne pas se censurer, un imprévu n'est pas nécessairement un événement majeur
- Origine de l'imprévu (enseignant lui-même, élèves, externe)
- Description précise de l'événement et des actions du sujet
- Rapidité et pertinence des actions

Comment le sujet se prépare-t-il à faire face à des imprévus?

- Planification
- Attitude, stratégies en classe
- Raison de cette préparation s'il y a lieu

Thème E : Incidences de l'entraînement à l'improvisation sur l'enseignement

En quoi l'entraînement à l'improvisation du sujet contribue-t-il à la gestion des imprévus en classe?

- Éléments de l'entraînement à l'improvisation qui ont aidé à résoudre le problème généré par l'imprévu?
- Éléments de l'entraînement à l'improvisation sont les plus utiles dans la gestion des imprévus (exemples d'exercices d'improvisation ou d'expériences d'improvisation)?

Quels sont les autres incidences que peut avoir un entraînement à l'improvisation sur la gestion des imprévus en classe?

Thème F : Autres facteurs qui influencent la gestion des imprévus en classe

Quels sont les autres facteurs ou expériences qui influencent la gestion des imprévus?

- Personnalité
- Autres expériences de vie

Thème G : Comparaison de la contribution de chacune des expériences sur la gestion des imprévus

- En quoi le stage vous a-t-il préparé à gérer les imprévus?
- Qu'est-ce que le stage n'a pu vous apporter que d'autres expériences ont pu vous apporter?
- Qu'apporte chacune de ces expériences (stages, emplois d'animateur, guide, entraîneur, impro-théâtre) sur la gestion des imprévus?

ANNEXE B

VERSION FINALE DU GUIDE D'ENTREVUE

GUIDE D'ENTREVUE (VERSION FINALE)

Préalables à l'entrevue

1. Remercier la personne de collaborer à notre projet;
2. Lui expliquer en quoi consiste notre recherche et situer son rôle;
3. La prévenir du déroulement, de la durée et des thèmes de l'entrevue;
4. La prévenir de la présence de questions plus personnelles auxquelles elle est libre de répondre ou non;
5. Lui demander à nouveau la permission d'enregistrer l'entrevue et aborder la question de la confidentialité;
6. Lui faire signer le formulaire de consentement;
7. Répondre à ses questions, s'il y a lieu.

Profil personnel

1. Nom et prénom
2. Matière(s) enseignée(s)
3. Niveau(x) d'enseignement
4. Âge

Thème A : Choix de carrière, cheminement académique et expérience d'entraînement à l'improvisation

1. Comment l'individu en est-il arrivé à choisir l'enseignement comme profession?
2. Quel a été son cheminement académique et professionnel à partir du collégial?
3. Quelles sont les expériences d'entraînement à l'improvisation de l'individu?
 - **(Type : jeu, ligue, simulation dans un cours, expérience d'animateur ou de guide, ateliers d'improvisation théâtrale, contexte et durée)**

Thème B : La gestion des imprévus en classe et incidences de l'entraînement à l'improvisation sur celle-ci

Phase préactive

1. Comment l'individu prépare-t-il sa gestion des imprévus avant d'arriver en classe?
2. Comment cette préparation se manifeste-t-elle une fois en classe?
➤ **(Exemples)**
3. Qu'est-ce qui fait que l'individu se prépare de cette façon?

Exemples concrets de gestion des imprévus (répéter les questions 4 à 8 pour chaque imprévu)

4. L'individu se souvient-il d'un événement précis en classe où il y a eu apparition d'un imprévu?
➤ **(Type d'imprévu : comportemental, généré par l'enseignant, de contenu, etc.)**
➤ **(Description de l'événement)**
➤ **(Ne pas se censurer, un imprévu n'est pas nécessairement un événement majeur)**
5. Qu'a fait l'individu en réponse à cet événement
➤ **(Actions posées)**
➤ **(Changement ou non de stratégie pédagogique ou didactique)**
6. Que pense l'individu du résultat de ses actions?
➤ **(Analyse des incidences sur lui et sur les élèves)**
7. L'individu peut-il établir un lien entre son entraînement à l'improvisation et sa manière de gérer cet imprévu?
➤ **(Éléments de l'entraînement à l'improvisation qui ont aidé à résoudre le problème généré par l'imprévu)**
➤ **(Éléments de l'entraînement à l'improvisation les plus utiles dans la gestion des imprévus)**
➤ **(Exemples d'exercices d'improvisation ou d'expériences d'improvisation)**
8. Sinon, comment explique-t-il sa manière de gérer cet imprévu?

Autres fonctions de l'entraînement à l'improvisation

8. Selon les expériences d'improvisation de l'individu, peut-il déterminer la part de l'influence de ces types d'entraînement sur la gestion des imprévus en classe.
 - **(Emplois d'animation, improvisation théâtrale, improvisation dans un cours universitaire)**
9. L'individu peut-il identifier d'autres incidences de son entraînement à l'improvisation dans un contexte d'interactions?
 - **(Exemples)**

Facteurs autres que l'entraînement à l'improvisation qui influencent la gestion des imprévus

- L'individu peut-il nommer d'autres facteurs que l'entraînement à l'improvisation qui peuvent être utiles pour expliquer une gestion efficace des imprévus?
 - **(Exemples)**
- Qu'est-ce que le stage n'a pu apporter à l'individu que d'autres expériences ont pu lui apporter?
 - **(Exemples)**

Clôture de l'entrevue

- Remercier la personne d'avoir participé à cette recherche;
- Vérifier la disponibilité en cas d'un besoin d'information supplémentaire et pour une deuxième rencontre.

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer au projet de recherche intitulé

Les composantes d'un entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe

Sous la responsabilité de Jean-Pierre Pelletier, étudiant à la maîtrise, Faculté d'éducation, Département de pédagogie, Université de Sherbrooke.
Maîtrise sous la direction de France Jutras, professeure à la Faculté d'éducation

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à expliciter la perception d'enseignantes et d'enseignants des composantes d'un entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe. Les questions spécifiques de ce projet de recherche sont les suivantes :

1. Quelles habiletés développées lors d'un entraînement à l'improvisation permettent à l'enseignante ou à l'enseignant de s'adapter aux imprévus qui surgissent dans un contexte d'interaction?
2. Quel sont les moyens mis en œuvre par les enseignantes et les enseignants pour la gestion des imprévus en classe?
3. Comment les enseignants décrivent-ils leur processus de réflexion-en-action devant un imprévu?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à une entrevue semi dirigée et à un retour sur cette entrevue. Ces deux entretiens se dérouleront au moment et au lieu de votre choix. Chacun des entretiens sera enregistré sur bande audio afin de faciliter la transcription. Il est également possible que vous soyez contacté pour participer à une entrevue de groupe, qui sera filmée. Vous êtes tout à fait libre d'accepter de participer ou non à cette recherche. Si l'on vous propose de participer à l'entrevue de groupe, vous êtes libres d'y participer ou non,

indépendamment du fait que vous aviez accepté de participer aux entretiens individuels.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un pseudonyme lors du traitement des données. Les résultats de la recherche et les moyens de diffusion des résultats ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés dans un mémoire de maîtrise et par un article scientifique.

Les données recueillies (bandes audio et vidéo ainsi que les *verbatim*) seront conservées sous clé à la résidence de Jean-Pierre Pelletier et les seules personnes qui y auront accès sont l'étudiant Jean-Pierre Pelletier, la directrice de la recherche, M^{me} France Jutras ainsi que les participantes et les participants qui en feront la demande. Dans le cas des entretiens individuels, précisons que les participantes et les participants auront accès uniquement au *verbatim* de leur propre entrevue. Pour ce qui est de l'entrevue de groupe, les participantes et les participants n'auront pas accès au *verbatim* et à l'enregistrement afin de préserver la confidentialité des données. Les données seront détruites un an après le dépôt du mémoire et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non. Vous pouvez vous retirer en tout temps et sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux. Le seul inconvénient est le temps passé à participer à l'entrevue, soit 60 minutes, en plus de 30 minutes supplémentaires pour effectuer un retour sur les données. Si vous êtes invités à participer à une entrevue de groupe et que vous acceptez, il faudra compter 60 minutes supplémentaires. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des composantes d'un entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe des enseignantes et des enseignants et un retour constructif sur les pratiques pédagogiques sont les bénéfices prévus.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Monsieur Jean-Pierre Pelletier au (418) 622-5831 ou à jpisa@webnet.qc.ca. Si vous

avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec M. André Balleux, président du comité d'éthique Éducation et sciences sociales, au (819) 821-8000 poste 2439 ou à andre.balleux@usherbrooke.ca ou encore avec M. Pierre Labossière, président du comité institutionnel, au (819) 821-8000, poste 1275 ou à pierre.labossiere@usherbrooke.ca.

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Les composantes d'un entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participant ou participant :	Étudiant-chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

ANNEXE D

ACCUSÉ DE RÉCEPTION DE L'ARTICLE SCIENTIFIQUE



McGill Journal of Education

Faculty of Education
McGill University
3700 McTavish Street
Montreal, PQ, Canada H3A 1Y2

Faculté des sciences de l'éducation
Université McGill
3700, rue McTavish
Montreal, PQ, Canada H3A 1Y2

Facsimile/Teleco
(514) 398-4529
Telephone/Télépl
(514) 398-4246

le 4 Avril 2006

M. Jean-Pierre Pelletier

Monsieur

Nous accusons réception de votre manuscrit:

Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe du secondaire

Nous vous informerons le plus tôt possible de la décision du comité consultatif concernant l'approbation de votre manuscrit.

Pouvez-vous, SVP, nous envoyer une copie de votre manuscrit par e-mail.
Veuillez noter le numéro du manuscrit: 05-33

Bien à vous,

Ann Keenan
Directrice de rédaction

ann.keenan@mcgill.ca

ANNEXE E

**POLITIQUE RÉDACTIONNELLE DE LA REVUE DES
SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL**

PUBLICATION GUIDELINES DIRECTIVES DE PUBLICATION

DIRECTIVES DE PUBLICATION. Le *REVUE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL* accepte des articles en anglais et en français sous forme d'essais théoriques, de rapports de recherche descriptifs, de critiques d'ouvrages et de commentaires sur les politiques et les enjeux actuels dans le domaine de l'éducation. Tous les articles doivent être dactylographiés à double interligne, soumis en quadruple exemplaire, suivre la présentation du manuel de style de l'*American Psychological Association* (5e édition), compter entre 15 et 20 pages et être accompagnés d'un résumé d'au plus 75 mots. La page titre portant le nom et l'adresse de l'auteur doit être volante. Les auteurs doivent déclarer dans la lettre accompagnant leur texte que le manuscrit n'a été soumis à aucune autre forme de publication simultanément. Les auteurs doivent également s'assurer qu'ils ont dûment reconnu toute contribution au financement de la recherche, ainsi que de toute contribution significative au travail de recherche ou à la préparation du manuscrit, en mentionnant notamment les participants de recherche, à moins d'être tenus par le respect de la confidentialité. Les auteurs des articles acceptés devront céder tous leurs droits d'auteur à la Revue au moyen d'un formulaire prévu à cet effet. Le délai de lecture peut aller de six semaines à trois mois.

Les références, les notes, les tableaux, les graphiques et les figures doivent être limités pour ne pas encombrer le texte de l'article ou distraire le lecteur.

Tous les articles doivent être adressés à la rédactrice en chef, *REVUE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL*, Université McGill, 3700, rue McTavish, Montréal (Québec) Canada H3A 1Y2 (téléphone: (514) 398-4246; télécopieur (514) 398-4529; ann.keenan@mcgill.ca).



ANNEXE F

**CONTRIBUTION DE CHACUN DES AUTEURS DE L'ARTICLE
SCIENTIFIQUE**

CONTRIBUTION DE CHACUN DES AUTEURS DE L'ARTICLE SCIENTIFIQUE

L'article scientifique, qui constitue le quatrième chapitre de ce mémoire, est le résultat d'une étroite collaboration entre les deux auteurs. Le premier auteur a d'abord rédigé une première version de la problématique, du cadre conceptuel, de la méthodologie et des résultats, qui a été révisée, adaptée et réduite par la deuxième auteure afin de la rendre conforme au style adopté par les revues scientifiques et aux critères de celles-ci. Par la suite, le premier auteur a complété l'article en rédigeant la discussion et la conclusion, qui ont fait l'objet de commentaires par la deuxième auteure qui ont mené à la rédaction de la version finale.